Ludwik Bandura.

Omawianie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego w szkole powszechnej.

Zaznajomienie dzieci z kulturą polską zostało w nowych programach ministerialnych dla szkół powszechnych szczególnie zaznaczone. Poczesne miejsce w tej dziedzinie zajmują sztuki plastyczne. Pewne elementy z historii sztuki spotykamy w programie historii, języka polskiego i rysunku. W nauce historii omówiona zostaje głównie architektura: gotyk (zabytki Krakowa), renesans (Wawel), barok (Wilanów, dwory i dworki), okres stanisławowski (Łazienki). Chodzi tu mniej o analizę stylów, ile o związanie zabytków z życiem społecznym omawianego okresu. Na lekcjach języka polskiego, począwszy od klasy VI, dajemy dzieciom obrazy z życia wielkich artystów oraz omawiamy przystępne dla dzieci dzieła sztuki. Korelacja z nauką rysunku musi w tym wypadku być ściśle przestrzegana. Inne podejście do dzieła będzie miał nauczyciel rysunku, inne nauczyciel języka polskiego; jeden zwróci większą uwagę na stronę malarską dzieła, drugi na jego stronę literacką. Porozumienie wzajemne w czasie realizowania programu będzie więc rzeczą konieczną.

Poznanie i omawianie dzieł sztuki ma nie tylko związać dziecko z kulturą polską, ale jest i ważnym czynnikiem wychowania estetycznego i społecznego. Ta strona wychowania była dotychczas traktowana po macoszemu. Została ona przygotowana na początku bieżącego stulecia przez reformę Lichtwarcka. Lichtwarck, dyrektor hamburskiej galerii obrazów *Kunsthalle*, zmienił oblicze muzeów, z dawniejszych gabinetów osobliwości przeobraził je w instytucje wychowawcze i kształcące. Kongresy w Dreznie, Weimarze i Hamburgu w latach 1901 do 1905 spopularyzowały ideę wychowania estetycznego w sferach pedagogicznych. Lichtwarck powiedział wówczas, że wychowanie estetyczne to tylko jedna dziedzina w ogólnym wychowaniu narodu. Od tego czasu zaczęło się prowadzenie młodzieży do muzeów. W niektórych miastach Stanów Zjednoczonych Ameryki istnieje od dwudziestu lat ścisła współpraca między muzeami a szkołami. Muzea urządzają w niektórych dniach tzw. „godziny muzealne", w których omawia się z młodzieżą szkolną pewne eksponaty.

Tak pojęte wychowanie estetyczne wpłynęło na demokratyzację sztuki. Nie mieści się w nim hasło „sztuka dla sztuki". Dobra kulturalne stają się dostępne dla wszystkich. Każdy może przejąć pewne ich wartości, a ponieważ w wychowaniu zależeć będzie przede wszystkim na przejęciu wartości tkwiących w sztuce rodzimej, sztuka staje się czynnikiem scalającym naród.

Poznanie dzieł sztuki plastycznej musi niewątpliwie wzbogacić jaźń człowieka. Nie może być zadaniem szkoły kształcenie artystów. Szkoła uczyni jednak wiele, jeśli zdoła rozbudzić zainteresowanie sztukami pięknymi i urobić w swych wychowankach pewien dyletantyzm w najlepszym tego słowa znaczeniu. Szkoła osiągnie swój cel, jeśli wychowanek w życiu późniejszym przy urządzaniu swego wnętrza mieszkalnego kierować się będzie pewnym wyborem. Dziś można pod tym względem zaobserwować bardzo wiele przypadkowości, a często brak gustu.

Cel ten może szkoła powszechna osiągnąć, jeśli te fragmenty z dziedziny znajomości sztuk plastycznych, jakie są uwzględnione w programie, zostaną należycie spożytkowane. Program zostawia nauczycielowi dużo swobody, podaje zaledwie dwa nazwiska (Matejko, Grottger). Do pewnego stopnia wybór dzieł sztuki uzależniony będzie od tematów, których ilustrację mają one stanowić. Kwestia wyboru dzieł sztuki ze względu na ich przystępność jest jedną z najtrudniejszych dla nauczyciela języka polskiego. Wkracza ona w dziedzinę psychologii dziecka, tymczasem badania w tej dziedzinie są dotychczas bardzo skąpe[1]). Na razie musi nauczyciel na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń wypracować sobie metody wyboru odpowiednich dzieł.

Dzieci w szkole powszechnej interesuje przede wszystkim treść obrazu i jego kolor. Niezrozumiałe są dla nich forma i kompozycja obrazu. Dziewczętom podobają się głównie osoby portretowane. Z obrazów Matejki najwięcej podobały się moim uczennicom postać Batorego pod Pskowem, Kopernik, Stańczyk. W obrazach Wyspiańskiego również najwięcej podobały się postacie (Madonny, Caritas). Dzieci nie dostrzegały czaru główek dziecięcych Wyspiańskiego. Aby go odczuć, zapewne potrzebny jest dystans wieku między widzem a portretowanym dzieckiem. W ocenie dzieła sztuki przeważa moment uczuciowy i głębia przeżycia. Uwagę dzieci przyciąga niezwykłość tematu.

Podejście dzieci do obrazu jest na wskroś literackie i realistyczne. Będą tym zapewne rozczarowani ci, którzy chcieliby, zresztą zupełnie zgodnie z współczesnym pojęciem o dziele sztuki, zwrócić uwagę na walory formalne obrazu. Deformacja i ujęcie idealistyczne wydaje się dziecku brzydkie. Zauważyłem, z jaką odrazą patrzyły na obrazy pochodzące z średniowiecza. Dziecko przeżywa swój okres realizmu i dlatego najwięcej podobają mu się obrazy możliwie wiernie odtwarzające rzeczy-

---

[1]) Na uwagę zasługują następujące prace: Grzegorzewska M.: *Le portrait et son appréciation au point de vue esthétique par la jeunesse scolaire.* Paris. 1915. Tejże autorki: *Essai sur le développement du sentiment esthétique chez l'enfant.* Paris. 1916. Lascaris P.: *L'éducation esthétique de l'enfant.* Paris. 1928. Roguski Stanisław: *Dzieło sztuki jako czynnik wychowania.* Zrąb. 1935. Nr 3 (23).

wistość. Podobają się Matejko, Chełmoński, Malczewski (*Pochód na Sybir, Gwiazdka na Sybirze*). Podobają się więcej płótna wielkie aniżeli małe. Jako kryterium oceny obrazu spotyka się często słowa, że „obraz jest ładny, bo wszystko jest jak prawdziwe".

Zauważyć daje się jednak już pewne odchylenie od tego poglądu. Dzieci dopuszczają możliwość stylizacji, dekoracyjności, zwłaszcza gdy jest ona oparta na motywach ludowych. Podoba się Stryjeńska, której obrazy nie są przecież realistyczne. U tej artystki uwagę dzieci przyciągają dynamika postaci, umiarkowany prymitywizm, ujęcie płaszczyznowe. Obrazy Stryjeńskiej ponoszą fantazję dzieci, uzupełniają obrazy nowymi szczegółami, które wynikają z intencji artystki. Dzieci wypowiadały zawsze, że to są „obrazy bogate w treść". Zwłaszcza jej *Pory roku* były pod tym względem ciekawym eksponatem dla obserwacji dzieci. Podobają się dzieciom z chłopska ubrane Madonny Wyspiańskiego i Vlastimila Hoffmana.

Dziewczęta są przede wszystkim zainteresowane obrazami rodzajowymi, pejzażami, portretami, chłopcom podobają się obrazy pełne dramatyczności (Matejko batalista, Brandt). U dziewcząt żywsze jest zainteresowanie dekoracyjnością obrazu. Ciekawe jest, że dziewczęta nie dostrzegają Matejki jako malarza batalistycznego, widzą w nim przede wszystkim świetnego portrecistę.

Młodsze dzieci są zainteresowane detalami, starsze całością obrazu. Zainteresowania chłopców są na ogół szersze aniżeli zainteresowania dziewcząt.

Pozostaje otwarta kwestia, czy w wyborze obrazów stosować się tylko do zainteresowań dzieci, czy też podsuwać im obrazy, których jeszcze nie rozumieją zupełnie, ale poprzez które można by doprowadzić do zrozumienia malarstwa współczesnego, odrzucającego literackość. Sądzę, że stanowisko drugie w odniesieniu do szkoły powszechnej byłoby błędne, gdyż mogłoby raz na zawsze zabić zainteresowanie dzieci sztuką plastyczną. Jest ono też niezgodne z intencją programów. Dalsze rozbudzanie dziecka trzeba by zostawić na okres pozaszkolny (oświata pozaszkolna, świetlice, koła absolwentów). Za obrazy najodpowiedniejsze i najprzystępniejsze dla dzieci szkoły powszechnej uważam obrazy Matejki, Grottgera, Gersona, Kostrzewskiego, Kossaków, Wierusza Kowalskiego, Brandta, Chełmońskiego, obrazy historyczne Malczewskiego, niektóre obrazy Wyspiańskiego, Jarockiego, Hoffmana, Stryjeńskiej.

Bardziej wartościowe jest oglądanie dzieła sztuki aniżeli jego reprodukcji, dlatego też jest pożądane jak najczęstsze prowadzenie dzieci do muzeum. W muzeum należało by unikać prowadzenia dzieci na pasku,

raczej należało by pozwolić na samodzielne oglądanie, robienie notatek, samodzielne zbieranie wiadomości o zainteresowanym malarzu. Po takim samodzielnym oglądaniu trzeba dzieci zebrać i uporządkować ich spostrzeżenia. Uwagę dzieci należało by potem skupić na jakimś specjalnym obrazie, który jest typowy dla danego artysty. W tym wypadku trzeba kierować obserwacją dzieci, aby je nauczyć patrzeć. Unikać należy jednak zbytniej analizy, wydobyć z obrazu tyle, ile potrzeba do jego zrozumienia, pamiętając, że obraz jest dla dziecka źródłem nowych wiadomości i środkiem skonkretyzowania zdobytych pojęć i sądów. Omówienie obrazu będzie dobrym ćwiczeniem w mówieniu, wzbogacającym zasób wyrazowy dziecka. Dobrze byłoby, gdyby na wycieczce do muzeum był obecny i nauczyciel rysunku, który zwróciłby uwagę na wartości formalne obrazu. Pamiętać trzeba jeszcze o tym, że oglądanie obrazu nie może być wyłącznie intelektualistyczne. Obraz musi przede wszystkim oddziaływać na sferę emocjonalną dziecka i obudzić przeżycie.

Oglądanie dzieła sztuki jest dostępne tylko niewielkiej ilości szkół Większość szkół mieści się w środowiskach, w których nie ma muzeów. Pożądaną rzeczą byłoby, aby w przyszłości zorganizowano wędrowne. wystawy obrazów, z których obok dorosłego społeczeństwa skorzystałyby również szkoły, podobnie jak dziś korzystają już z teatrów objazdowych i bibliotek wędrownych.

Nauczyciel ze swej strony musi gromadzić dobre reprodukcje. W braku lepszych i trwalszych mogą to być pocztówki i wycinki z gazet. Znajdą one dobre zastosowanie, gdy szkoła jest wyposażona w epidiaskop. Można też z tego materiału urządzić w szkole okresowe wystawy dla dzieci klas VI i VII. Wielką pomocą okażą się też czasopisma dziecięce, zwłaszcza „Płomyk" [1]).

Program przewiduje też omawianie rzeźb. Jest to sprawa trudniejsza. Nauczycielowi wypadnie ograniczyć się do omówienia pomników, rzeźb w kościele lub nagrobków cmentarnych, najczęściej zaś posłuży się reprodukcjami. Zainteresowanie dzieci rzeźbą jest mniejsze aniżeli zainteresowanie obrazami. Richard Kienzle [2]) wyróżnia wśród ludzi dwa typy: człowieka barwy *(Farbmensch)* i człowieka kształtu *(Formmensch)*. Zainteresowanie do rzeźby odpowiadałoby bardziej typowi człowieka kształtu,

---

[1]) W roczniku z roku 1934/35 w nr 20 są obrazy Grottgera. W roczniku 1935/36 w nr 7 obrazy Chełmońskiego, Fałata, Weyssenhoffa, nr 10 poświęcony jest Matejce, w nr 16/17 są obrazy Jarockiego, Włodzimierza Tetmajera, Skoczylasa, Stachiewicza, w nr 30/31 Rubensa, Tetmajera, Hoffmana, nr 36 poświęcony jest sztuce ludowej, w nr 40 jest wiele obrazów Stryjeńskiej. W roczniku 1936/37 nr 4 poświęcony jest Wyspiańskiemu, w nr 16/17 są obrazy Rafaela i Tetmajera.

[2]) *Das bildhafte Gestalten als Ausdruck der Persönlichkeit.* Esslingen a. N. 1932.

a pobieżna obserwacja pozwala przypuszczać, że typ ten jest wśród dzieci szkolnych mniej zastąpiony. Zauważyłem, że dzieci przechodzą obok rzeźb bez większego wrażenia i że nie wywołują one w dzieciach tylu przeżyć co oglądanie obrazu.

Nowe programy stosujemy dopiero trzeci rok. Spostrzeżenia moje, omówione powyżej, ograniczają się też tylko do tego szczupłego okresu czasu; dlatego zastrzegam się, że może w nich być niejedna niedokładność. Każdy rok dalszej pracy wzbogaci nasze doświadczenie i skoryguje niejeden nasz sąd, pozwoli tym samym wypracować coraz lepsze metody prowadzenia prac w omawianej dziedzinie.

Dr Jan Kammer

Najnowsza literatura polska w szkole średniej (C. d.).

C. Powieść obejmująca zagadnienia życia współczesnego.

Ten kierunek powieści przedstawia zagadnienia o bardzo różnorodnym charakterze. Za jedno z głównych uważam zagadnienie kształtowania się człowieka-obywatela-Polaka w ostatnich dziesiątkach lat; ze względu na historyczność ujmowania tego zagadnienia znajdziemy w niektórych powieściach tego rodzaju echa wojenne. Na pierwszy plan wysuwa się ogromna, budząca tyle sprzecznych zdań i opinii epopeja szarego życia codziennego — *Noce i dnie* Marji Dąbrowskiej. Trudno czytać i omawiać tę powieść w szkole w całości zarówno ze względu na obfitość, jako też ze względu na naturalizm niektórych momentów akcji; można i wystarczy omówić niektóre zagadnienia na podstawie dwóch pierwszych tomów. A zagadnień tych jest dużo i to ogromnie ciekawych. *Lalka* Prusa ze swymi epizodami życia, a czasem wielkich wysiłków jednostek oryginalnych, szlachetnych, czasem idealnych, rzuconymi na szerokie tło rozkładu społecznego,ześrodkowanego w obrazie wielkiego miasta — Warszawy — znajduje w powieści Dąbrowskiej jakby uzupełnienie w obrazie szarego życia wsi i małego miasteczka w tej dobie. Widzimy tu, jak rozbitki 1863 roku kształtują swe życie na nowych podstawach, w zmienionych a trudnych warunkach, już to jako dzierżawcy majątku (Bogumił), już to jako nauczyciele, adwokaci, rejenci, a nawet kupcy w małym miasteczku. Wykazują oni mimo rozbicia duchowego duży hart woli i układają swe życie, szczególnie pod względem materialnym, jasno i mocno, chociaż życie rodzinne pozostawia jeszcze dużo momentów koniecznych do ułożenia. Wiąże się z tym sprawa młodego pokolenia, które krystalizuje się przedewszystkim pod względem społecznym łącząc hasła społecznych przemian (socjalizm) ze świadomością potrzeby walki

o niepodległość (Agnisia i jej mąż). Ten przekrój społeczeństwa pozwala na odtworzenie drogi, jaką odbyło społeczeństwo w organizowaniu życia współczesnego oraz na rozważenie, jakie zarodki tego społeczeństwa wyzwoliła wojna światowa i o ile do ostatecznego jego skrystalizowania się przyczyniła. Oprócz wymienionych zagadnień społecznych poruszyć można zagadnienie literackie, a mianowicie zagadnienie karykatury haseł pozytywizmu: praca organiczna ogranicza się tu prawie wyłącznie do zbijania grosza, a praca oświatowo-społeczna do pisania artykułów o nieskonkretyzowanej treści i celu. Ciekawe również może być omawianie na marginesie tej powieści tematów formalnych, szczególnie stylu. Prostota jego, połączona z niezwykłą ekonomią środków ekspresji przy równoczesnej plastyczności harmonizuje doskonale z szarym tokiem wydarzeń. Można również zastanowić się, na czym polega realizm psychologiczny, a po części również realizm opisowy dzisiejszej powieści i co oznacza tak lansowane dzisiaj w literaturze zagadnienie „szarego człowieka".

Zagadnienie kształtowania się człowieka-obywatela na innej płaszczyźnie i w okresie poźniejszym, bo w okresie wojny i powojennym, rozpatrzyć możemy w powieści Michała Rusinka p. t. *Burza nad brukiem*. Powieść rozwija zagadnienie kształtowania się ubogiego dziecka miasta, Piotra Ożelucha, który po stracie matki-stróżki toruje sobie samodzielnie drogę w życiu i porzuciwszy dla zarobku gimnazjum nie ulega demoralizacyjnemu wpływowi wielkomiejskiego środowiska (Krakowa), lecz przez rozmaite zajęcia, czasem upokarzające, dochodzi do grosza, który ustala jego byt.

Wychowawczy przykład hartu życiowego, jaki wykazuje młode pokolenie powojenne, znajdziemy również w regionalnej powieści Morcinka p. t. *Wyrąbany chodnik*. Ogromna ta powieść przedstawia obrazy o bardzo różnorodnym charakterze i jeżeli ma być omawiana również poza regionem śląskim, to może to dotyczyć tylko fragmentów utworu. Różnorodne obrazy powieści łączą dwa tematy: praca górnika i robotnika śląskiego oraz jego udział w powstaniach śląskich. Oba tematy rozwinięte są w sposób ciekawy, ale rozwlekły. Można by wybrać niektóre obrazy pracy i życia górnika i zilustrować je wycieczką, a z akcji powieści omówić głębokie przykłady bohaterstwa tego ludu, który nie zatracił pod uciskiem czeskim i niemieckim ducha narodowego, co tak pięknie w walkach powstańczych się objawiło. Obserwujemy w tej powieści, w jakich warunkach życia kształtowała się psychika przyszłego obywatela Śląska.

Innym zagadnieniem życia współczesnego jest sprawa emigracji. Zagadnienie znalazło swój najprostszy i najgłębszy wyraz w powieści Jana Wiktora *Wierzby nad Sekwaną*. Nieobce jest to zagadnienie naszej literaturze i można je nawiązać zarówno do politycznej emigracji z doby romantyzmu ze względu na wspólne środowisko — Paryż, jak lepiej jeszcze

do emigracji gospodarczej na przełomie XIX i XX wieku, poruszanej przez Konopnicką (*Pan Balcer w Brazylii*) i Sienkiewicza, bo taki właśnie typ emigracji przedstawia Wiktor. Nędza i cała okropność położenia zarówno pod względem materialnym, jak duchowym, emigracji polskiej we Francji wysuwają nawet zasadniczą dyskusję n. t. emigracji.

W ten sposób wchodzimy powoli w aktualne zagadnienia socjalne. Są one dzisiaj bardzo żywo roztrząsane, ale dojrzałego (pod względem ideowym) utworu literackiego jeszcze nie wydały. Zarówno bowiem zagadnienia socjalne na terenie miasta, jak bezrobocie, stosunek robotnika do kapitału i w. i., przedstawione w zbiorku *Przedmieście*, w reportażu Hulki-Laskowskiego *Mój Żyrardów*, jako też na terenie wsi (*Grypa szaleje w Naprawie* Jalu Kurka) nie znalazły w faktograficznym przedstawieniu dojrzałego i konkretnego stanowiska ideowego; nie wysuwają one rozwiązań, bo problemy te rozwiązuje dopiero życie.

Na zakończenie kursu literatury w klasie najwyższej można dać syntetyczny obraz twórczości powieściopisarskiej naszej doby z określeniem panujących w niej kierunków: realizmu psychologicznego i opisowego oraz stosunku do realizmu pozytywistycznego. Szczególnie podkreślić należy zwrot od opisywania życia wewnętrznego, przeważającego w powieści dawniejszej, do przedstawiania życia wewnętrznego w powieści dzisiejszej (na tym polega trudno dostrzegalny związek powieści dzisiejszej z ekspresjonistyczną poezją). Należy również zwrócić uwagę na zwrot od dawnej wyjątkowości, przedstawiania spraw niezwykłych zarówno w fabule, jak i w przebiegach psychicznych, do dzisiejszej pospolitości, do szukania nowych prawd nie w obrębie przeżyć fenomenalnych indywidualności, lecz w życiu przeciętnych jednostek (zestawienie: Żeromski — Dąbrowska). Dla zorientowania przyszłego samodzielnego czytelnika można też podać najważniejsze typy powieści współczesnej, z uwzględnieniem zagadnień, które podejmuje, a więc: powieść społeczno-obyczajowa (Rusinek, Wiktor, Dąbrowska), wojenna (Małaczewski, Strug, Kossowski), historyczna (Kossak-Szczucka, Choynowski), regionalna (Morcinek), faktograficzna (Kruczkowski), popularna (Ossendowski, Meissner, Jerzy Bandrowski i i.). (C. d. n.)

Dr Janina Znamirowska.

Próba zastosowania układu cyklicznego w nauczaniu literatury.

W szkicu niniejszym zamierzam przedstawić w zarysie zastosowanie zasady cykliczności tak, jak je przeprowadziłam na I kursie seminarium dla wychowawczyń przedszkoli. Seminaria powyższe odznaczają się dużą elastycznością programu, dając tym samym szerokie pole inicja-

tywie nauczyciela. Jeśli chodzi o program nauki literatury na kursie I — wskazówki polecają jedynie nast. autorów: Prus, Orzeszkowa, Sienkiewicz, Konopnicka — bez zaznaczania poszczególnych utworów. — W ramach zatem tego elastycznego programu ułożyłam utwory w 4 cykle i zastosowałam ten układ na przestrzeni 4 okresów roku szkolnego, nie przywiązując zresztą zbytniej wagi do faktu dokładnego pokrywania się okresów i cyklów. Tytuły cyklów brzmiały: I — Szkoła, II — Zagadnienia społeczne, III — Miłość ojczyzny, IV — Bohaterstwo dzieci i młodzieży. Jakkolwiek chodzi mi raczej o samą zasadę cyklicznego ugrupowania programu niż o tworzenie koniecznie takich, a nie innych cyklów, postaram się pokrótce umotywować swój wybór. Za tym układem przemawiały względy natury psychologicznej i etycznej.

1. Punkt wyjścia i punkt dojścia — tj. cykle I i IV (Szkoła i Bohaterstwo dzieci) poruszają zagadnienia z życia dzieci i młodzieży, a tym samym czynią zadość zasadzie zainteresowania.

2. Kolejne następstwo cyklów było rzeczą z góry zamierzoną, chodziło tu mianowicie o zachowanie linii ewolucyjnej, która wychodząc od najbliższego otoczenia dziecka prowadzi je wzwyż ku szerszym kręgom życia społecznego. A zatem: szkoła, zagadnienia społeczne na tle pewnego środowiska, wreszcie zagadnienia narodowe. (Co się tyczy zagadnień ogólno-ludzkich — o sprawy te potrąca się przy różnych okazjach, jak również w programie kursów wyższych).

Specjalnego uzasadnienia wymaga cykl IV, zamykający program I kursu, a zarazem będący przejściem do systematycznego kursu literatury (kurs II i III).

A więc po 1. — motyw psychologiczny — jak wyżej (zainteresowanie młodzieży w stosunku do młodocianych bohaterów).

2. Typ szkoły wymaga zwrócenia baczniejszej uwagi na rolę dziecka w literaturze (moment przygotowawczy do studiów nad literaturą dziecięcą).

3. Moment etyczny — potrzeba budzenia lub pogłębiania pierwiastka heroicznego w młodzieży szkolnej przez odpowiedni dobór i należyte spożytkowanie utworów literackich. Zresztą i w ramach pozostałych działów był położony nacisk na rolę heroicznego pierwiastka w życiu ludzkim.

W skład wyżej wymienionych ugrupowań cyklicznych weszły następujące utwory — prozą i wierszem — najbardziej znanych, a zarazem przystępnych pisarzy polskich (z obcych — Amicis).

CYKL I. Szkoła.

Z pamiętn. pozn. nauczyciela — Sienkiewicza. *A. B. C.* — Orzeszkowej. *Syzyfowe prace* (wybór) — Żeromskiego. *Serce* (wybór) — Amicisa. *Aciaki z I - A* (wybór) — J. K. Bandrowskiego.

CYKL II. Zagadnienia społeczne.

Janko Muzykant — Sienkiewicza. *Przed sądem* — Konopnickiej. *Nasza szkapa* — Konopnickiej. *Antek* — Prusa. *Katarynka* — Prusa. *Jóźki, Jaśki i Franki* — Korczaka.

CYKL III. Miłość ojczyzny.

1. Tęsknota: *Z pamiętnika Z. Bobrówny* — J. Słowackiego. *Głupi Franek* — Konopnickiej. *Za chlebem, Latarnik* — Sienkiewicza. *Srul z Lubartowa* — A. Szymańskiego.

2. Walki o Polskę: a) Boje napoleońskie: *Jeszcze Polska* — Wybickiego. *Popioły* (Przysięga Cedry) — Żeromskiego. *Kap. Terefera i kap. Szerpentyna, Stary kapral* — Syrokomli.

b) Powstanie listopadowe: *Pieśni Janusza* — W. Pola. *Reduta Ordona* — Mickiewicza.

c) Powstanie styczniowe: *Hrabiątko, Jak Suzin zginął* — Konopnickiej.

d) Ostatni okres niewoli: *Siłaczka* — Żeromskiego.

e) Drogi do Polski wyzwolonej: *Dzieje Baśki Murmańskiej* — Małaczewskiego. *Dzieci ojczyzny* (Rota) — M. Dąbrowskiej.

CYKL IV. Bohaterstwo dzieci i młodzieży.

Echo kołyski — Asnyka. *W pustyni i puszczy* — Sienkiewicza. *Anielka, Michałko, Na wakacjach* — Prusa. *Dzieci ojczyzny* — M. Dąbrowskiej. *Dzieci Lwowa* — Zakrzewskiej. *Serce* — Amicisa opowiadania miesięczne. *Dziecię lwowskie* Or-Ota.

W związku z powyższą tabelką zaznaczam, iż wybór tych lub innych utworów jest, oczywista, wynikiem indywidualnych zapatrywań nauczyciela i siłą rzeczy musi się odznaczać subiektywizmem. W powyższym schemacie programu I kursu seminarium kierowałam się zasadą spożytkowania wartości etycznych tkwiących w utworach literackich. Chodziło mi o taki dobór utworów, któryby ułatwił uświadomienie i pogłębienie uczuć patriotycznych i humanitarnych z wysunięciem na pierwszy plan poczucia obowiązku, posuniętego nieraz do granic heroizmu (głównie cykl III i IV).

To stanowisko było powodem wprowadzenia w poczet lektury książki Amicisa. Gorący patriotyzm w połączeniu z rzetelnym demokratyzmem, rzucony na tło szlachetnie pojętego humanitaryzmu — zapewnia aktualność książce włoskiego autora. Ideologia tego utworu w dużej mierze harmonizowała z moim zarysem programowym.

Na zakończenie tych uwag dodam, iż zasada aktualizacji znalazła wyraz w niniejszym układzie głównie w cyklach I, III i IV (szkoła w wolnej Polsce, dzieje ostatnich walk o niepodległość).

Starałam się możliwie — lecz nie za bardzo — rozszerzyć galerię autorów, zaś pewna — nieznaczna przewaga utworów Prusa, Sienkiewicza i Konopnickiej pozostaje w związku ze wskazówkami programu, jako też z przystępnością tych utworów.

Z kolei przechodzę do omówienia udziału młodzieży w pracy syntetyzującej. Po przerobieniu utworów składających się na dany cykl odbywa się scalanie wyników pracy według następujących etapów:

1. Przypominamy sobie wszystkie przerobione w danym okresie utwory i autorów, po czym zapisujemy ten materiał na tablicy i w zeszytach. W pewnych wypadkach stosujemy podziały w ramach danego cyklu, np. cykl I — szkoła polska pod zaborami: pruskim i rosyjskim; szkoła w wolnej Polsce; cykl III — tęsknota, walki o Polskę, ostatni okres niewoli, drogi do Polski wyzwolonej.

2. Zastanawiamy się, co łączy wszystkie te utwory w pewną całość. W tym celu odczytujemy z zeszytów domowych uwagi poświęcone poszczególnym utworom, a utrwalone przeważnie w formie myśli przewodniej danego utworu. Tą drogą dochodzimy do pojęcia cyklu i stwarzamy najprostszą definicję.

Ostateczną konkluzję stanowi nadanie cyklowi właściwego tytułu i sformułowanie (zapisanie) myśli przewodniej całego cyklu. Cały przebieg tej pracy ma charakter dyskusyjny. Zarówno rozważania nad całością cyklu, jako też polemika i formułowanie ostatecznych wniosków jest przeprowadzone — możliwie samodzielnie przez uczennice. Natomiast dobór i w pewnej mierze klasyfikacja utworów należy do nauczyciela.

Jednym z plusów systemu cyklicznego jest możność stosowania w szerszej mierze metody analogii literackich. Momentem o dużym znaczeniu wychowawczym jest zestawienie — możliwie samodzielnie dokonane przez ucznia — takich utworów jak np. *Antek* Prusa, *Janko Muzykant* Sienkiewicza, *Przed sądem* Konopnickiej.

Mamy tu jedno i to samo lub pokrewne zagadnienie w świetle różnych psychik twórczych. (Obowiązek ingerencji społecznej — celem wydobycia sił twórczych tkwiących w narodzie).

Weźmy zadanie dostępniejsze — jak np. zestawienie nowelek Prusa *Michałko* i *Na wakacjach.* Sprawa bohaterstwa nieświadomego swej wartości daje wiele materiału do dyskusji o podkładzie etycznym.

Wiele ciekawych spostrzeżeń może porobić nauczyciel, jeśli przez zestawienie nowelek — np. *Hrabiątko — Jak Suzin zginął* — Konopnickiej i *Silaczki* — Żeromskiego — potrafi pobudzić uczniów do wypowiedzenia się na temat różnych rodzajów bohaterstwa tak, aby młodzież uświadomiła sobie swoją własną koncepcję czynu bohaterskiego.

Widząc wielkie zalety w systemie cyklicznym bynajmniej nie zamykam oczu na wartość wiadomości systematycznych. Powyżej przedstawiony zarys stosowałam tylko na kursie pierwszym.

Na kursach starszych przerabiałam materiał systematycznie wedle wskazówek programu, wyciągając możliwie najwięcej korzyści z tej podbudowy, którą przeprowadzam na kursie pierwszym.

Dr Artur Mandel.

Lektura „lotnicza“ w kl. IV gimnazjum.

Książki z zakresu lotnictwa wywołują niezwykłe zainteresowanie u młodzieży na poziomie kl. IV. Wchodzą tu w grę wskazane w „grupie B“ cztery utwory z działu: „Podróże, sport, lotnictwo“: Z. Burzyńskiego *Pomiędzy chmurami*, St. Karpińskiego *Polskie skrzydła*, St. Skarżyńskiego *Na RWD 5 przez Atlantyk*, A. de Saint Exupéry *Nocny lot*. Nazwiska autorów, wybitnych niewątpliwie lotników, wielokrotnych zwycięzców przestworzy, są uczniom znane. Niejeden z chłopców intensywnie przeżywał rozgrywki o puchar Gordon Benneta, niejeden marzył w skrytości ducha o laurach majora Skarżyńskiego, zdobywcy Atlantyku.

Pożądaną jest rzeczą, by młodzież przeczytała w ciągu pewnego określonego czasu wszystkie cztery utwory. Omawiać je będziemy razem przede wszystkim z tego powodu, że książki autorów polskich łączy wspólna nić ideowa i wychowawcza, a utwór francuskiego autora, spokrewniony wprawdzie pod względem tematu z dziełami polskich lotników, doskonale się jednak nadaje do przeciwstawienia im w skutek zupełnie odmiennego ujęcia treści, innej ideologii oraz wyraźnych różnic gatunkowo-literackich.

Wspomniane utwory trzech asów polskiego lotnictwa dalekie są od doskonałości artystycznej. Ujęte w formę bardzo dokładnych sprawozdań z odbytych lotów, mogą przykuć uwagę młodego czytelnika głównie dzięki samemu „niebotycznemu“ tematowi i możliwości zaspokojenia młodzieńczego zainteresowania fachowymi wiadomościami z niepowszedniej dziedziny, jaką stanowi lotnictwo. Opierając się na tych czynnikach, tkwiących na ogół w psychice 16-letnich chłopców, możemy rozszerzyć krąg ich zainteresowań przez zwrócenie uwagi na szereg innych składników dzieła, jak: patriotyzm polskich lotników, zadowolenie ze spełnionego obowiązku, ofiarna służba dla państwa, propaganda polskości, życie skupień polskich za granicą itp.

Ważną sprawę stanowi zawartość rzeczowa powyższych książek. Jest w nich bardzo wiele fachowych wiadomości, na ogół obcych poloniście,

gdyż wchodzą one w sferę nauk ścisłych: fizyki, chemii, meteorologii i geografii. Nasuwa się więc wdzięczne pole dla korelacji z innymi przedmiotami nauczania. Jeśli się bliżej zaznajomimy z programem, spostrzeżemy, że strona rzeczowa nie powinna sprawiać uczniom większych trudności, gdyż wielu wiadomości nabyli już w latach poprzednich.

W kl. III poznali dokładnie na lekcjach fizyki i chemii dział: „Balony i sterowce“ z zastosowaniem praktycznym oraz takie ważne dla naszego tematu zagadnienia, jak: ciśnienia barometryczne, ich wahania i zmiany z wysokością, a z zastosowaniem praktycznym przerabiane były: związek tych wahań z pogodą i zadania Państwowego Instytutu Meteorologicznego. W kl. III nabyli również wiadomości o powietrzu sprężonym i aparatach tlenowych. Z zakresu geografii mają już za sobą geografię szczegółową Polski, Europy i krajów pozaeuropejskich. W kl. III poznali uczniowie ważne dla naszego tematu życie Polaków w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Brazylii i Argentynie; z geografii ogólnej: przewodnie rysy powierzchni ziemi, a z „klimatu“: właściwości atmosfery, temperaturę, ciśnienia i wiatry. Sprawy emigracji Polaków w XX wieku były również przedmiotem lekcyj historii w kl. III z końcem roku szkolnego.

Tak więc tkwi w umysłach młodzieży bardzo wiele wiadomości przydatnych dla naszej lektury lotniczej, musimy je tylko umiejętnie obudzić drogą odpowiednich ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Sam moment omawiania niniejszej lektury mógłby się korelacyjnie zbiec z chwilą przerobienia pierwszych rozdziałów fizyki w kl. IV, w których uczniowie dokładnie się zaznajamiają, przy praktycznym zastosowaniu, z zasadami unoszenia się latawca i samolotu oraz ze spadochronem. Poza tym nabywają na lekcjach fizyki również wiadomości o silnikach i ich zastosowaniu w komunikacji oraz o lotnictwie i jego znaczeniu dla Polski. Równocześnie wykonują w pracowni zajęć praktycznych modele samolotów, a także na lekcjach geografii jest już możliwe przerobienie z rozdziału „Ludność“ „emigracji trwałej i sezonowej“ i „komunikacji powietrznej“.

Nie idzie tu o jakieś rekordowe naciąganie korelacji, gdyż taki układ spraw powstaje zupełnie normalnie, ułatwiając poloniście orientację w dziedzinach mało mu znanych. Nie należy oczywiście doprowadzać do przesady rozważań nad sprawami fachowymi, które dla nauczyciela języka polskiego mogą jedynie stanowić materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, wypływających z zainteresowań uczniów. Istotne zadania nauki j. polskiego muszą z natury rzeczy zwrócić się do elementów ideowych, wychowawczych i artystyczno-literackich.

Łączne omawianie wszystkich czterech utworów poprzedzić jednak winien krótki rozbiór poszczególnych książek. Dla uniknięcia szablonu można wychodzić z rozmaitych punktów widzenia, czy to rzeczowych, czy to ideowo-wychowawczych. Od zagadnień geograficznych wygodnie

jest rozpocząć przy lekturze Karpińskiego: gdyż układ rozdziałów opisujących po kolei lot dookoła Polski, Europy i do Azji i Afryki oraz przygotowania lotu do Australii siłą rzeczy wysuwa na plan pierwszy odwołanie się do wiadomości uczniów z geografii szczegółowej. Autor zwiedza cały bajeczny Wschód: to też wiele jest sposobności do uzmysłowienia uczniom egzotyki krajów azjatyckich, a przy omawianiu wrażeń z pobytu w Ziemi Świętej godzi się podnieść moment religijny, który autor specjalnie podkreśla na wszystkich prawie kartach swej książki.

Major Karpiński kończy swój utwór wyjątkiem z *Ody do młodości:*

„Tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga,
Łam, czego rozum nie złamie".

Ten dwuwiersz może być doskonałą odskocznią dla wskazania wartości ideowej książki i dla przeprowadzenia na tle wyczynów lotniczych polskich bohaterów przestworzy pogadanek o głębokiej wartości wychowawczej. Siła woli, hart ducha i niezwykła wytrwałość polskich aeronautów przemówią plastycznie do wyobraźni młodzieży zapalając ją do czynów wzniosłych i wartościowych. Parcie naprzód samolotu poprzez skłębione piaski pustyni i walka z burzą oraz śmiałe pokonywanie wichrów i czyhających na każdy obrót śmigła szczytów skalnych — stylizowane są niewątpliwie na *Farysie* Mickiewicza. Młodzież spostrzeże ten związek i jeszcze bardziej w oparciu o konkretne wyczyny pogłębi wartości ideowe utworu.

Książka majora Skarżyńskiego: *Na RWD 5 przez Atlantyk* jest w niektórych miejscach zabarwiona humorem. Wśród wesołości więc i związanego z tym ożywienia łatwo podejdziemy do zagadnień wysuwających się w tym utworze na pierwsze miejsce. Ośrodkiem zainteresowania stanie się życie wychodźców polskich w Brazylii, z czym łatwo da się związać zagadnienie propagandy polskości za granicą, jaką zresztą znakomicie przeprowadza na drugiej półkuli zdobywca Atlantyku Skarżyński. Zupełnie naturalnie możemy tu przeprowadzić aktualizację na temat potrzeb kolonialnych Polski, tym bardziej, że autor kwestię tę porusza i w entuzjastycznych słowach pisze o zadaniach „Ligi Morskiej i Kolonialnej". Zwrócimy obecnie uwagę również na przedmowę śp. gen. Orlicz-Dreszera do książki Skarżyńskiego.

Dziedzina ściśle rzeczowa najlepiej nadaje się jako punkt wyjścia przy omawianiu utworu kpt. Burzyńskiego *Pomiędzy chmurami.* Różnica między sposobem pokonywania przestworzy przez Karpińskiego i Skarżyńskiego, którzy posługiwali się samolotem, a Burzyńskim unoszącym się w powietrze na balonie, stworzy najlepszą sposobność do dość wyczerpującego potraktowania powietrznych środków komunikacyjnych, przy pełnym zużytkowaniu przez uczniów wiadomości z fizyki i chemii.

Podczas opisywania przygód kpt. Burzyńskiego zatrzymamy się na rozdziale „Sami w puszczy" ze względu na jego wartość artystyczno-literacką. W ten sposób przejdziemy do spraw związanych z gatunkiem literackim, do jakiego zaliczymy omawiane trzy dzieła, i spełnimy częściowo postulat programu nakazujący „zwrócenie szczególnej uwagi na prozę publicystyczną".

Bez względu na wynik tych rozważań nad gatunkiem literackim i bez względu na to, czy wprowadzimy termin „reportaż", czy też pominiemy tę nazwę — rzuci się w oczy uczniom olbrzymia różnica miedzy sposobem pisania i przedstawiania zdarzeń przez trzech polskich lotników a A. de Saint Exupéry, autorem *Nocnego lotu*. Poglądowo, bez niepotrzebnego i niebezpiecznego definiowania, uchwycą różnicę między prozą o charakterze sprawozdawczo-publicystycznym a dziełem sztuki.

Nocny lot jako piękna i głęboka książka umożliwi poloniście wyżycie się w jego właściwej sferze. Należy jednak koniecznie zwrócić uwagę na różnicę w pojmowaniu lotów przez zawodowych pilotów komunikacyjnych a lotników, pałających chęcią dokonania wyczynu sportowego. Przykuje również uwagę ciekawa postać Riviera, nasuwająca mnóstwo refleksyj aktualnych na temat władcy autorytatywnego. Bogata treść filozoficzna utworu doskonale da się zharmonizować z naszymi postulatami pedagogicznymi. W związku z bardzo wyraźnym pierwiastkiem wychowawczym w dziełach polskich lotników w całej pełni będziemy mogli wywiązać się z zadania wskazanego przez program: „pogłębienia uczuć religijnych, etycznych, patriotycznych oraz obywatelsko-państwowych młodzieży".

Także zalecone ćwiczenia w układaniu przemówień, odezw okolicznościowych itp. łatwo można przeprowadzić w związku z lekturą omówionych dzieł, zwłaszcza gdy odwołamy się do działalności szkolnego kółka L. O. P. P. i L. M. K.

Wanda Kwaskowska.

Jak realizowałam ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Zwykle w pierwszych dniach roku szkolnego nowe książki zjawiają się stopniowo i wolno, czas oczekiwania zapełniam przeto ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, zwłaszcza że wymiana zdań w nowym zespole klasowym pomaga mi niesłychanie do wyrobienia sobie pierwszych wrażeń o poszczególnych jednostkach, im zaś ułatwia pewne zżycie się. W jednej z pierwszych klas zapytałam, o czym chciałyby zbiorowo porozmawiać. Po pewnym namyśle i cichych naradach trzy najśmielsze napisały na tablicy nast. propozycje: 1) Wakacje, 2) Odbyte wycieczki, 3) Nowa reforma szkolna.

Dwa pierwsze tematy nie wymagały ułożenia planu, uczennice wypowiadały się swobodnie, wszakże z zachowaniem kolejności, mówiły o swych wrażeniach, odpowiadały na pytania koleżanek i moje. Trzeci temat, bardziej skomplikowany, domagał się już pewnej planowości w przebiegu tej rozmowy, wspólnie przeto ustaliłyśmy plan i zapisałyśmy go na tablicy. Punktem wyjścia była sprawa, zdawało by się, błaha, lecz jednocześnie jakże bliska: a) nowe mundury; potem b) nowe oznaczanie klas; c) nowe książki (ze specjalnym zaznaczeniem dla I kl. gimnazjum); d) podział roku szkolnego; e) różne rodzaje szkół; f) — główne wiadomości o samej reformie szkolnej, jej idei.

W sformułowaniu tych punktów planu wysunęły się od razu najzdolniejsze, najstarsze lub najbardziej oczytane pierwszoklasistki, które po swojemu określały szkołę powszechną i gimnazjum.

Gdy zjawiły się książki, weszła z nimi nowa grupa ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, a więc: tytułowa karta książki *Mówią wieki*, wyjaśnienie tych słów, objaśnienie godła oraz nazwy „Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich"; *Język polski* — Klemensiewicza, Książnica-Atlas. Znaczek Towarzystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych.

W związku z tym miały obejrzeć wystawę Gebethnera, Arcta, Książnicy (do wyboru), obrać sobie jedno okno i opowiedzieć, co w nim widziały, którą książkę najlepiej zapamiętały.

Po tygodniowym zapoznawaniu się z nowymi książkami zaczęły mię samorzutnie informować, ile już fragmentów przeczytały — wtedy to przeprowadziłam pogawędkę na temat układu obydwu książek w celu wyrobienia umiejętności posługiwania się nimi. Znów wysunęły się zdolniejsze, one dawały bardzo trafne odpowiedzi i spostrzeżenia dotyczące budowy obydwu podręczników.

Po tym cyklu przeszłam od słowa drukowanego do gwaru życia. Szkoła mieści się przy ul. Marszałkowskiej, w klasie słychać hałas, przez okno widać wystawy i reklamy sklepowe, barwny tłum, tramwaje, auta, dorożki. Rozmawiałyśmy o ruchu ulicznym, wydobywałam spostrzeżenia dotyczące dźwięków i barw na ulicy. Potem poleciłam przez parę dni w drodze z domu do szkoły obserwować dzielnicę, w której mieszkają, charakterystyczne typy dzieci, dorosłych, a po takich obserwacjach przeprowadziłam rozmowę w nast. kolejności tematów: 1) Nasza dzielnica, 2) Charakterystyczna postać dziecka (andrus, gazeciarz, młody handlarz). 3) Charakterystyczna postać dorosłego człowieka (posłaniec, listonosz, śmieciarz, policjant, woźnica, konduktor tramwajowy, sprzedawca gazet itd.). Same tematy dopomagały do grupowych odpowiedzi, łączyły bowiem dziewczęta z jednej dzielnicy, czy też o pokrewnych spostrzeżeniach.

Obok tych uplanowanych zawczasu ćwiczeń w mówieniu zjawiły się i takie, które miały sporadyczny charakter np. *Ostatnia audycja radiowa dla dzieci. Św. Mikołaj w naszej klasie. Po wieczorku kostiumowym* — słowem były to tematy ze zbiorowych przeżyć klasy, która samorzutnie dzieliła się ze mną swymi wrażeniami. Systematycznie odbywałam ćwiczenia w mówieniu po wszystkich świętach i obchodach narodowych, urządzanych w szkole. Mówiło się wtedy nie tylko o własnych wrażeniach doznanych, ale także i o tych częściach programu, które nie dla wszystkich pierwszoklasistek były zrozumiałe, wymagały przeto wyjaśnienia.

W związku z tygodniem książki i nową szafą biblioteczną w klasie było kilka ćwiczeń w mówieniu na temat: *Biblioteka, książka, gazeta, encyklopedia „Świat i Życie"* (oddana do użytku klasy), *Wspólna bytność w drukarni.* Zakończyłam ten cykl przeczytaniem ustępów *Przyjaciel ksiąg* Or-Ota, *Okładka* — Br. Ostrowskiej, *Mały uczony* — Smolarskiego. W formie sprawozdania bibliotekarki klasowe zreferowały mi organizację wydawania książek, omówioną podczas godziny wychowawczej.

Inny typ ćwiczeń w mówieniu zjawiał się wtedy, gdy klasa wróciła z jakiejś wycieczki (nie tylko z zakresu polonistyki). Jeżeli uczennice miały wrażenia łączące się z tematami lekcji polskiego, komunikowały je, ja zaś ze swej strony starałam się przekonać, czy wycieczka wzbogaciła je w nowe przeżycia natury uczuciowej lub spostrzeżenia z dziedziny społecznej — strony naukowej tych wycieczek na swoich lekcjach nie poruszałam.

Inną grupę ćwiczeń w mówieniu łączyłam z ważniejszymi wydarzeniami w życiu literackim.

W klasie jest gablotka „W Polsce i na szerokim świecie", zapełniana ilustracjami lub wycinkami z pism. Do niej wkładałam corocznie kolejno fotografię Marii Dąbrowskiej, Kazimiery Iłłakowiczówny, Zofii Nałkowskiej, ś. p. Piotra Choynowskiego; dokoła nich dziewczęta samorzutnie grupowały artykuły z pism, wywiady.

Po pewnym czasie omawiałyśmy sprawę Państwowej Nagrody Literackiej, wiadomości o nagrodzonych autorkach (Dąbrowską widziały w gimnazjum), wreszcie starałam się przeczytać jakiś utwór odpowiedni dla ich poziomu umysłowego np. M. Dąbrowskiej — *Szpital,* Iłłakowiczówny — *Ballady belwederskie,* Nałkowskiej — *Dzieci na świecie,* Choynowskiego — *Sztandar.* Lektura wyłaniała problemy, a dyskusja stawała się nieraz bardzo żywa, obfitowała w silne akcenty społeczne np.: *Co szpital daje ludziom? Jaki jest w nim stosunek do ludzkiego cierpienia? Praca personelu szpitalnego. Kto na szpitale daje? Skąd rząd i zarząd miasta biorą fundusze potrzebne na utrzymanie szpitali? Opieka nad dziećmi polskimi podczas wojny.*

Miłość Marszałka ku dzieciom. — Wreszcie ćwiczenia w mówieniu zjawiały się stale tam (jako najlepszy sposób porozumienia się i oddziaływania na duszę dziecka), gdzie występowała naturalna aktualizacja, a zasób wiadomości lub spostrzeżeń dziewcząt mógł stanąć obok poznawanych w lekturze zagadnień. Wskażę kilka przykładów: W czasie omawiania bajki Lemańskiego *Mrówki i trutnie* przy zdaniu „Moim hasłem jest praca dla dobra zespołu, dla współtowarzyszek" powstały kwestie: *Nasza praca dla dobra klasy, szkoły, Polski — Podział pracy, jej organizacja.* Toczyła się też rozmowa o sztabie, strategicznych planach i życiu skautów.

Wielka królowa M. J. Wielopolskiej wywołała rozmowę o Marii Skłodowskiej-Curie i wielkim dziele życia pracownicy naukowej. Zakończyliśmy ją przeczytaniem artykułu z „Iskier".

Podczas pracy nad cyklem greckim rozmowy dotyczyły następujących kwestii:

Wychowanie dziewcząt w Grecji a nasze. Popisy sportowe dawniej a dziś. Rola sportu w naszym życiu. Teatr dzisiejszy a dawniejszy. Warunki pracy robotników dawniej a dziś (W kamieniołomach — Parandowskiego).

Wszystkie przeprowadzone ćwiczenia w mówieniu dawały mi tematy do wypracowań piśmiennych w formie: streszczeń, zwięzłych sprawozdań z lekcji, dłuższych odpowiedzi na pytanie. Przy każdej sposobności stosowałam ćwiczenia słownikowe w celu wzbogacenia słownictwa czynnego uczennic.

Moja rola podczas tych ćwiczeń w mówieniu ograniczała się do kierowania dyskusją, zmniejszania gadulstwa jednych, pobudzania innych do aktywnego udziału — odpowiadałam na pytania i udzielałam objaśnień jedynie wtedy, gdy nikt z klasy tego nie zrobił i pomoc z mej strony była konieczna.

Stanisław Dąbrowski.

Z prób realizowania postulatów nowego programu.

Nowy program w związku zarówno z nauką o języku jak i ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu zaleca urządzać wycieczki. Młodzież ma obserwować, przeżywać i następnie szukać w języku odpowiedników służących do wyrażania uczuć, refleksji i spostrzeżeń. Postaram się pokrótce przedstawić dla przykładu przebieg dwóch wycieczek: jednej w związku z nauką o języku w kl. pierwszej i drugiej, związanej z ćwiczeniami w pisaniu w kl. drugiej.

I.

Mam przeprowadzić lekcję z nauki o języku. Temat — przedrostek, jego rola w znaczeniu wyrazu. Postanawiam spożytkować żywą mowę uczniów. W tym celu urządzam wycieczkę niedaleko..., bo do kancelarii szkoły.

Zainteresowanie wśród chłopców wielkie. Niektórzy opowiadają mi, że w kancelarii już niejednokrotnie byli, ciekawi są, na czym polega praca sekretarza. Doskonale, dowiecie się.

Porozumiewam się z naszym sekretarzem i ten przygotowawszy odpowiedni materiał w postaci przeróżnych książek opowiada chłopcom o tym, jak to każdy papier musi przejść przez jego ręce, by ulec zapisaniu. Ile to musi sporządzać odpisów, a wszystko podpisuje dyrektor. Pokazuje zainteresowanym chłopcom, że każdy z nich jest wpisany do akt szkolnych itd. Na zakończenie ogłaszam: napiszecie sprawozdanie z wycieczki n. t. *W kancelarii naszej szkoły*.

Punktem wyjścia następnej lekcji było odczytanie jednego wypracowania. W dyskusji uczniowie zwracają uwagę (odpowiednio ich nastawiłem), że powtarza się rdzeń — *pis* z dodatkiem różnych przedrostków. Wypisujemy te wyrazy na tablicy. Powstaje szereg: zapisać, podpisać, odpisać, wpisać, wypisać itd. Badamy różnicę w znaczeniu tych wyrazów, wiążemy te spostrzeżenia z wykładnikami formalnymi — przedrostkami i w ten sposób dochodzimy drogą zupełnie naturalną, wśród nie ustającego na chwilę nawet zainteresowania, do pożądanych wniosków.

2.

Czytamy w programie, że w klasie drugiej należy zwrócić uwagę na ,,gromadzenie, objaśnianie i zastosowywanie praktyczne słownictwa zaczerpniętego z mowy potocznej i lektury, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa dotyczącego kształtów, barw...''

Czyż wycieczka jesienna nie jest wspaniałą okazją do zwrócenia uwagi na barwy? Czekam cierpliwie, aż drzewa staną w całym przepychu, w całej swej krasie. Gdy nadszedł odpowiedni moment, zbieram po południu klasę na dziedzińcu szkolnym. Zwracam uwagę na ten fakt, że przechodząc często koło pięknych przedmiotów, nie spostrzegamy ich. ,,Czy widzicie — pytam — jak wyglądają teraz drzewa na naszym dziedzińcu''? Podziwiamy bogactwo kolorów, nazywamy je, zestawiamy ze sobą, dostrzegamy harmonię i kontrast, szukamy odpowiednich porównań. Podkreślamy rolę tła.

,,Najpiękniejsze jest jednak — woła któryś — dzikie wino''.

Idziemy je zobaczyć do pobliskiego ogrodu przykościelnego. Chłopcy, rozradowani zdobyczą, sami proszą mnie, aby dać im pracę piśmienną. Nie będę się o niej rozpisywał w braku miejsca, nadmienię tylko, że rezultat przeszedł najśmielsze oczekiwania.

Sprawozdania i oceny.

Nowa ortografia.

M. Arcta *Słowniczek ortograficzny i zasady pisowni polskiej.* W-wa, M. Arct, 1936, str. 224. — M. Arcta *Słownik ortograficzny języka polskiego.* W-wa, M. Arct, 1936, wyd. 6, str. 380. — A. Fischerówna. *Piszmy poprawnie!* Zwięźle ujęte zasady pisowni polskiej ze słowniczkiem. Przemyśl, skł. gł. w Książnicy Naukowej, 1936, str. 96. — St. Jodłowski i W. Taszycki. *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*, L-w, Ossol., 1936, wyd. 2, str. 208. — T. Lehr-Spławiński. *Poradnik*

ortograficzny. Zasady—słownik—skorowidz. L-w, K. S. Jakubowski, 1936, str. IV +204. — M. Majewiczówna i Br. Wieczorkiewicz. *Jak pisać po polsku.* Poradnik ortograficzny (zasady ortografii—słownik). W-wa, ,,Nasza Księg.", 1936, str. 127. — K. Nitsch. *Pisownia polska.* Przepisy—słownik. L-w, Ks.-Atlas, 1936, str. 208. — *Pisownia polska.* Przepisy—słowniczek. K-w, Pol. Ak. Um., 1936, wyd. 11, str. 144. — F. J. Śliwiński. *Kieszonkowy słownik ortograficzny.* W-wa, Bibl. Pol., 1936, str. 67.— F. Śliwiński i J. Hełczyński. *Słowniczek ortograficzny dla klas V—VII szkół powszechnych.* L-w, Ks.-Atlas, 1936, wyd. 2, str. XII+147.

Dziesięć rzeczy, które mam przed sobą do omówienia, to zaledwie część (co prawda — przeważająca) obfitej produkcji wydawniczej pozostającej w związku z wprowadzeniem w życie nowej pisowni polskiej, obowiązującej, jak wiadomo, na terenie szkolnictwa i urzędów państwowych od 1 września 1936 r. Ale nawet i ta ilość reprezentuje ogromną rozmaitość pod wielu względami: poczynając od celów przyświecających autorom, poprzez zawartość słowników (od 3 500 do 60 000 wyrazów), stopień dokładności w ujęciu przepisów ortograficznych, układ materiału, aż do objętości i formatów (od 67 str. o wymiarach 14.5×10 cm do 380 str. 24.5×17.5 cm), właściwości estetyczno-graficznych i korekty, firm wydawniczych i ceny (od 50 gr do 10 zł).

W pozostawiającej sporo do życzenia korekcie niektórych książek oraz w fakcie, iż kilka z nich doczekało się w stosunkowo krótkim czasie reedycji, widzimy pewien pośpiech, z jakim się wzięto do nasycenia rynku aktualnymi ze wszech miar publikacjami. Rzecz jasna, recenzent nie ma obowiązku ani prawa wdawać się w ocenę zasad nowej pisowni; jego zadaniem, wyraźnie praktycznym, zorientować czytelnika w wymienionych pozycjach przez wykazanie ich zalet lub wad.

Na czoło tego przeglądu wysunąć wypadnie XI. wyd. *Pisowni* Polskiej Akademii Umiejętności, jako publikacji zawierającej oficjalny i dosłowny tekst uchwał Komitetu Ortograficznego z r. 1936. Na treść jej składają się: przedmowa K. Nitscha, podająca zwięzłą historię prac Komitetu, zasady nowej pisowni (w następującej kolejności: samogłoski, spółgłoski, kwestia i—j, końcówki — ym —im, pisanie łączne i rozdzielne, dzielenie wyrazów, wielkie i małe litery, zagadnienie skrótów, transkrypcja nazw obcych, interpunkcja), w końcu słowniczek, obejmujący ok. 9 tys. wyrazów. Przypuszczam, iż szerszemu rozpowszechnieniu tej książki stanie na przeszkodzie nie dość przejrzysty jej układ, co niewątpliwie utrudni korzystanie z niej na codzień, a także dość ogólnie sformułowane zasady pisowni. W sprawie np. pisania przymiotników złożonych zupełnie zrozumiale ujęto regułę kładzenia łącznika lub oddzielania wyrażeń, których pierwszym członem jest przysłówek, drugim zaś — imiesłów odmienny; natomiast pozostawia bardzo wiele do życzenia pod względem jasności taka redakcja: ,,Wszystkie inne przymiotniki złożone pisze się razem... (następuje 12 przykładów). Uwaga: w wyrażeniach typu: *bardzo ładny*, *czysto polski*, *rdzennie germański*, *wielce szanowny* pierwszy wyraz nie jest częścią złożenia, ale przysłówkiem określającym przymiotnik" (str. 26). Rzecz nie ulega najmniejszej wątpliwości w wyrażeniach *szczeropolski*, *wczesnojesienny* czy *górnobrzmiący*, bo nie istnieją wszak przysłówki *szczero*, *wczesno* lub *górno*. Wikła się natomiast sprawa w subtelnościach tkwiących w rzekomej różnicy formalnej między wyrażeniami *staropolski* a *czysto polski*, skoro oba przysłówki: *staro* i *czysto* mają pełnię równouprawnienia. Podobnych niejasności moglibyśmy znaleźć sporo. Wytłumaczyć ich obecność można tylko urzędo-

wym, ewangelicznym niejako, charakterem wydawnictwa, w którym chodzi o podanie zasad najogólniejszych, podstawowych, bez rozproszkowania.

Zupełnie inaczej ustosunkowuje się do całego zagadnienia prof. K. Nitsch. Wychodzi on zapewne z założenia, iż podstawowym warunkiem racjonalnego przyswojenia nowej pisowni w sposób możliwie bezbolesny jest należyte, tj. dokładne zrozumienie norm obowiązujących, popartych znaczną dozą wszechstronnie dobranych przykładów. Nie dość na tym. We wstępie *Pisowni polskiej* tłumaczy autor przyczynę trudności tkwiących w naszej pisowni upatrując je przede wszystkim w tym, iż opiera się ona na czterech zasadach: fonetycznej, morfologicznej, historyczno-tradycyjnej oraz etymologicznej, po czym konkluduje: ,,Którą z tych zasad stosować, to się nie da teoretycznie powiedzieć; trzeba się orientować w szczegółowych przepisach i w słowniku" (str. 7). I jakby na uzasadnienie swojej opinii nie tylko podaje przepisy normatywne, ale gdzie to możliwe, stara się je wyjaśnić na tej lub innej zasadzie. Układ przepisów logiczny; do jego przejrzystości w dużej mierze przyczynia się spis rzeczy rozpadający się na 10 rozdziałów, których kolejność w porównaniu z *Pisownią* Pol. Ak. Um. należałoby oznaczyć cyframi: 1—5, 9, 7, 6, 8, 10. Dwa tylko drobne spostrzeżenia krytyczne nasuwa książka Nitscha: uderza zupełne pominięcie szeroko dyskutowanego w Komitecie i prasie zagadnienia pisowni h—ch oraz sprawia zawód nie dość wyczerpujące przedstawienie kwestii użycia przecinka. Te drobne braki okupuje jednak w całości obszerny, do 35 tys. wyrazów liczący, słownik, uwzględniający końcówki, co do których może zachodzić wątpliwość, miejsca przenoszenia wyrazów jedynie dopuszczalne, dozwolone miejsca dzielenia wyrazów obcego pochodzenia, wreszcie nieodzowne objaśnienia, formy oboczne, pisownię oryginalną obcych imion własnych.

W porównaniu z Pisownią Nitscha *Poradnik* Lehra-Spławińskiego wykazuje, zdaniem moim, znaczną przewagę. Decyduje o niej nie tylko bardziej przystępny styl, naturalniejszy tok zdań, a co za tym idzie, większa jasność, lecz także ujęcie zasad ortograficznych w mniejszą ilość działów (samogłoski, spółgłoski, dzielenie wyrazów, wyrazy złożone i grupy wyrazowe, wielkie litery, nazwy obce, znaki pisarskie), zaopatrzenie książki w sto kilkadziesiąt powszechnie przyjętych skrótów oraz w skorowidz rzeczowy, ułożony w porządku alfabetycznym, a zawierający streszczenie odnośnych przepisów ortograficznych. Doskonałe wrażenie, jakie sprawia szata graficzna, zostaje nieco zamącone przeszło setką błędów korektorskich w słowniku (co prawda dotyczących przeważnie miejsc jedynie dozwolonego dzielenia wyrazów). Ratują sytuację uwidocznione errata. Objętość słownika ponad 30 tys. wyrazów. Wszystko to pozwala wróżyć Poradnikowi znakomite powodzenie, gdyż istotnie pod wielu względami wybija się on na czoło publikacji z omawianego zakresu.

Najobszerniejszy ze wszystkich istniejących w chwili obecnej na rynku księgarskim jest *Słownik ortograficzny języka polskiego* Arcta. Jest to już 6 z kolei edycja podstawowego w omawianej dziedzinie i ze wszech miar zasłużonego dzieła (nie razi ten termin wobec 380 str. trzyszpaltowego druku i przeszło 60 tys. wyrazów). Będzie ono służyło potrzebom zbiorowym i znajdzie się przede wszystkim w bibliotekach nauczycielskich i uczniowskich. Nie powinno go zabraknąć w ręku polonistów. Odda nieocenione usługi tym wszystkim, którzy nie będą mogli (czy chcieli) opanować zasad nowej pisowni. Zgodnie z dawniejszym układem i w obecnym wydaniu wyróżnimy zasady dzielenia zbiegu głosek, objaśnienie skróceń i słownik, a ponadto główne zasady nowej

pisowni w opracowaniu prof. St. Szobera oraz skorowidz zasad pisania. O słowniku poza jego imponującą zawartością trzeba powiedzieć, iż przekracza znacznie zakres właściwej ortografii. Tak np. wyjaśnia się tu rodzaj głosek, ich wymianę i występowanie, przynależność końcówek fleksyjnych, znaczenie przedrostków i przyrostków, prawidła pisania niektórych cząstek wyrazowych itp. Zasady natomiast pisowni dzięki swemu skondensowaniu, a jednocześnie dużej dbałości autora o najdalej posuniętą dokładność w sformułowaniu przepisów, w których bez terminologii gramatycznej obejść się nie podobna, mogą służyć za wzór innym publikacjom tego typu, stawiającym sobie za cel rozstrzygnięcie w s z e l k i c h wątpliwości piszącego przy pomocy wyłącznie słownika. Wartość praktyczną zasad pisania wzmacnia ogromnie (podobnie jak w *Poradniku* Lehra-Spławińskiego) skorowidz rzeczowy, ułożony w porządku alfabetycznym.

Podobną konstrukcję posiada tegoż Arcta *Słowniczek ortograficzny*, będący, jak to czytamy we wstępie, poprawionym i rozszerzonym wydaniem książki *Zasady pisowni polskiej i słowniczek ortograficzny*. Zmianę tytułu tłumaczy się tym, iż sam słownik uległ niemal dwukrotnemu powiększeniu wysuwając się w ten sposób na czoło. Stawia on sobie za zadanie (czytam dalej): podawanie obowiązującej pisowni, usuwanie wątpliwości przy tworzeniu form gramatycznych przez podawanie końcówek, systematyczne wdrażanie piszącego do samodzielnego pisania przez podawanie zasad przy wyrazach trudniejszych, na koniec przestrzeganie poprawności językowej przez podawanie form obocznych i ograniczenie się do współczesnego języka literackiego. Zasady pisowni na końcu, ujęte krótko i rzeczowo, nie nastręczają uwag. O korekcie tego słowniczka (i innych) sądzić trudno, dopiero dłuższe nim posługiwanie się będzie w stanie stwierdzić należycie braki. Wszakże dla zadowolenia sumienia recenzenta wymienię str. 91, gdzie przy wyrazie (liryka) znajduje się wyjaśnienie: ,,poezja liryczna *wogóle*" (pisane razem, podkreśl. moje). Ze względu na podręczny format (mała ósemka), dostateczną ilość wyrazów (około 16 tys.) oraz przystępną cenę słowniczek powinien liczyć na szeroki popyt.

Pod względem objętości słownika dorównują mu *Zasady pisowni* Jodłowskiego i Taszyckiego. Książka ta wyróżnia się bardzo szczegółowym omówieniem wszystkich przepisów ortograficznych, zajmujących równo trzecią część całości, nie lekceważąc przy tym tak ważnego i do niedawna nieustalonego zagadnienia interpunkcji. Dobrze się stało, że sprawę tę uwidoczniono w tytule publikacji. W ogromnej bowiem większości podobnych książek przestankowanie zostało potraktowane na marginesie niejako właściwych rozważań: tu dopiero, zreferowane wyczerpująco i zilustrowane ,,prawie wyłącznie" znakomitymi przykładami z dobrze nam znanych *Zasad interpunkcji* St. Jodłowskiego (1935), uzyskało pełną autonomię i, nie trzeba dodawać, wzmocniło kapitalnie pozycję książki. Ale i właściwa pisownia, ujęta w nadmierną może ilość rozdziałów, została rozpatrzona w sposób możliwie najszerszy. Duża ilość przykładów, zwłaszcza tam, gdzie łatwo o niejasność i nieporozumienia, szereg pomocniczych uwag — dygresji, wyjaśnień, zestawień, rozpięta skala środków graficznych: różnorakie sposoby rozmieszczenia kolumny, rozmaitość czcionek, numeracja itp. — wszystko to uczyni z książki pomoc przeznaczoną przede wszystkiem dla uczniów szkół średnich, a następnie dla szerokich warstw inteligencji. Zdaje się, że autorzy obrali tu drogę najwłaściwszą: nie unikali terminologii gramatycznej (bo bez niej, powtarzam, niemożliwością jest podać normy ogólne w sposób możliwie zwięzły), ale ograniczyli ją do ilości koniecznej

różniąc się pod tym względem dość wyraźnie od „Pisowni" Nitscha. Jedyną wadę: nie dość wyrazisty druk i nienajlepszy gatunek papieru tłumaczy bardzo niska stosunkowo cena książki.

Jeszcze dalej w kierunku ograniczenia zasobu słownictwa na korzyść poradnika poszli Majewiczówna i Wieczorkiewicz. O intencji autorów *Jak pisać po polsku?* wymownie świadczy fakt, iż poradnik zajął niemal połowę książki. Nie nasuwa on zastrzeżeń rzeczowych, natomiast budowa jego prowokuje sprzeciw. Rozpadając się na 2 części pierwszą poświęca samogłoskom i spółgłoskom, drugą wyrazom lub ich cząstkom. Dotąd wszystko w porządku. Ale z jakiego tytułu włączono do cz. 2. pisownię wielkich liter, niektóre kwestie graficzne oraz interpunkcję, to trudno zgadnąć. Zresztą jest to zarzut natury formalnej, na faktyczny stan rzeczy w omawianym wypadku nie mający większego wpływu. Stanowczo jednak błędem, i to nie tylko graficznym, ale i metodycznym, jest nadużycie druku rozstrzelonego dla wyróżnienia przykładów i wyjątków. Dochodzi do tego, że na niektórych stronach (zob. np. 28, 29, 32, 37—40, 42, 43 i in.) kilka zaledwie wierszy drukowanych z odstępem normalnym ginie po prostu w oceanie rozstrzelenia. Chciało się wyróżnić za dużo czy za mocno i w rezultacie nie wyróżniło się nic, owszem, osiągnęło się doskonałe zrównanie wszystkiego. Zarzut nieprzejrzystości, postawiony wydawnictwu mającemu za cel: informować na codzień i być środkiem podręcznym, byłby bardzo poważny, gdyby nie okoliczność, że młodszy czytelnik prawdopodobnie dość rychło zniechęci się do poradnika: dla poziomu np. najstarszych nawet klas szkoły powszechnej jest on stanowczo za trudny, o czym miałem możność przekonać się niedawno z własnego doświadczenia. Starszy zaś potrafi zapewne przezwyciężyć trudności optyczno-graficzne i korzystać z poradnika z powodzeniem, chyba że się znów zacznie skarżyć na nie dość obficie zaopatrzony słowniczek (± 7 tys. wyrazów). Przedmowę (dla jakiej kategorii czytelników przeznaczona?), zawierającą krótką historię ortografii od najdawniejszych zabytków rękopiśmiennych po ostatnią reformę pisowni, szpeci przykre niedopatrzenie: nazwisko pierwszego reformatora ortografii polskiej zostało zniekształcone (Porkoszowic).

Bardzo sympatyczne wrażenie sprawia *Kieszonkowy słownik ortograficzny* F. J. Śliwińskiego. W przeciwieństwie do wszystkich dotąd omówionych zawiera on na 4 str. jedynie najważniejsze zmiany w pisowni dotychczas obowiązującej. Słowniczek zaś, odznaczający się wytworną szatą graficzną i nieskazitelną korektą, obejmuje przeszło 3 tys. wyrazów przeważnie spośród pisanych dotąd inaczej. Z całym poczuciem odpowiedzialności mógł autor przeznaczyć swój słownik „dla wszystkich osób dorosłych znających dokładnie pisownię dotychczasową".

Zupełnie odmienny charakter posiada *Słowniczek ortograficzny* F. Śliwińskiego i J. Hełczyńskiego przeznaczony, jak wskazuje podtytuł, dla starszych klas szkół powszechnych. W 2. wyd. swego słowniczka autorzy wyjaśniają w sposób treściwy i dla umysłowości młodocianych „pisarzy" dostępny najważniejsze zmiany, jakie zaszły w dotychczasowej ortografii. Ograniczają się jednak do rzeczy podstawowych odsyłając w szczegółowych wypadkach do samego słownika. Uczyniono wszystko, aby swą postacią zewnętrzną nie odstraszył on młodzieży. Przed każdą literą alfabetu — działu urozmaicono tekst ilustracją: wielką literą w otoczeniu przedmiotów, których nazwy rozpoczynają się od tejże litery (np. K: komin, kot, kometa, kielich, książka, kruk, klucz i karafka). Wszystkie trudniejsze właściwości ortograficzne, nawet

gdyby ich było parę w jednym wyrazie, uwydatniono tłustymi czcionkami, co niewątpliwie przyczyni się do utrwalenia kształtu graficznego wyrazu w młodej pamięci ucznia. Liczbę wyrazów w porównaniu z wydaniem poprzednim znacznie zwiększono (obecnie niespełna 6 tys.) stosownie do rozszerzających się wciąż potrzeb szkoły i życia. Odmiany wyrazów podano w postaci pełnej, zwrócono również uwagę na przenoszenie wyrazów, u dołu wreszcie każdej strony pozostawiono paski czystego papieru przeznaczone na zapiski uczniowskie. Jeśli się uwzględni, że szata zewnętrzna i druk rozmaitego kroju czcionek są bez zarzutu, a cena książki przystępna, pozostanie wyrazić życzenie, aby słowniczek jak najprędzej i w jak największej ilości dotarł do rąk młodzieży szkół powszechnych.

Na ostatek zostawiłem książeczkę A. Fischerówny *Piszmy poprawnie!* (nomen omen). Wydanie jej uznać trzeba za jakieś nieporozumienie. Podstawowym warunkiem wydawnictw traktujących o ortografii winna być poprawna pisownia. W konkretnym zaś wypadku urąga ona po prostu zwyczajnej przyzwoitości ortograficznej. Niesposób byłoby ustalić, kto ponosi odpowiedzialność za taki stan rzeczy: autorka czy wydawca, gdyby nie ta okoliczność, że broszurkę wydano nakładem autorki (domyślam się tylko, gdyż wskazano jedynie skład główny). Oto garść przykładów zaczerpniętych na chybił trafił: str. 25 ,,nadto pisze się ch w wyrazach: czychać..." (zam. czyhać); str. 25 historja, histerja, harmonja (wszystko przez j zam. i); str. 37 ,,przy zaimkach *nie* pisze się oddzielnie; wyjątki:... nie coś" (zam. niecoś); str. 37 ,,by pisze się łącznie z osobowemi formami" (zam. — ymi); str. 38 ,,łącznie pisze się przyimki złożone z przyimka i członów: obok..." (zam.—bok); str. 46 ,,przecinkiem oddziela się zdania zaczynające się od następujących spójników i zaimków... za nim..." (zam. zanim). Może przynajmniej ze słownikiem będzie lepiej? Gdzież tam! Przerzucam trzy strony. 49: adjutant, akwarjum, antologja, antypatja; 66: Mazur aibo Mazowszanin, melodja, mineralogja; 95: żaluzja — tych zalnzji, żelozobeton, źgadź (zam. źgać). Przecież zastrzeżeń nie podobna ograniczyć do samej ortografii = korekty. W uwagach wstępnych czytamy (str. 6): ,,Piszemy grób, próg — wymawiamy gróp, prók" (raczej: *grup, pruk);* w rozdziale poświęconym pisaniu razem czy oddzielnie zwracamy uwagę na taki passus (str. 36): ,,*Nie* pisze się łącznie w przymiotnikach, pochodzących od czasowników..." (po czym przykłady). W jednym zdaniu 3 błędy rozmaitej wagi gatunkowej: po pierwsze przymiotniki pochodzące od czasowników są to imiesłowy przymiotnikowe, a te nie zawsze piszą się z *nie* razem; po wtóre *nie* pisze się nie w przymiotnikach, lecz z przymiotnikami; po trzecie wreszcie w zacytowanym zdaniu po wyrazie ,,przymiotnikach" przecinek jest zbędny. Nie mamy zamiaru pastwić się dłużej nad tą broszurą i zamykamy ją z przeświadczeniem, że zdanie z przedmowy: ,,książeczka ma oddać usługi uczniom szkół powszechnych i najszerszym warstwom społeczeństwa" świadczy o braku krytycyzmu autorki albo też o nadmiernym ,,optymizmie". Tak czy inaczej, rzecz trzeba nazwać po imieniu: książka jest zła, nie należy jej dopuścić do rąk młodzieży.

Jak widać z tych uwag, jest z czego dokonać wyboru. Owszem, sądzę zupełnie poważnie, że nauczyciel niejednokrotnie stanie wobec sytuacji, którą się określa jako *embarras de richesse.* Na pocieszenie jego można dodać, iż jakąkolwiek książkę obdarzy zaufaniem (oczywiście wyjąwszy ostatnią pozycję w powyższym rejestrze), wybierze czy poleci uczniom, stanie się ona jego rzetelnym sprzymierzeńcem. *L. Sienkiewicz.*

Pamiętnik Literacki, r. 1936.

Ludwik Kamykowski: *Katedra literatury w Krakowie za czasów Komisji Edukacji Narodowej.* Ryszard Skulski: *Z dziejów polonistyki lwowskiej.* Tenże: *Krasicki jako autor szkolny.* Władysław Szyszkowski: *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich.* Zenon Klemensiewicz: *Osobowość nauczyciela polonisty.* Juliusz Saloni: *Nowe programy gimnazjum a studium uniwersyteckie polonistyki.* Henryk Ułaszyn: *Program języka polskiego w szkole i przygotowanie nauczyciela.* Stanisława Osiecka: *Nauczanie współczesnej literatury w szkole średniej.* Zofia Mianowska: *Literatura współczesna jako materiał nauczania dla polonisty.*

,,Pamiętnik Literacki" z r. 1936 poświęcony jest w całości Zjazdowi Naukowemu im. Krasickiego z czerwca 1935. Obok prac z zakresu nauki o literaturze zawiera on również referaty wygłoszone w Sekcji Dydaktycznej. Można je podzielić na 3 grupy: 1) dzieje polonistyki szkolnej, 2) ogólne zagadnienia dydaktyki języka ojcz. w związku z nowymi prądami, 3) zagadnienia szczegółowe (dydaktyka uniwersytecka; nauczanie literatury współczesnej w szkole średniej).

Dział pierwszy otwiera referat Kamykowskiego o dziejach katedry literatury w Krakowie w dobie reformy kołłątajowskiej (z. 2, str. 221 i nast.). Nie jest pozbawiony aktualnego posmaku fakt, że gdy nowe programy nauczania literatury w duchu wskazań Kom. Eduk. Nar. wymagały już dobrze przygotowanych nauczycieli, uniwersytecka dydaktyka literatury w Krakowie z trudem nadążała za potrzebami czasu. Autor przedstawił b. interesująco jej perypetie w związku z ciągłymi reformami w krakowskiej Szkole Głównej pod koniec XVIII stulecia. Z wykładu retoryki, opierającego się na *De oratore* Cicerona, poprzez katedrę języka greckiego, doczepioną do kolegium jurydycznego (!), usamodzielnia się katedra literatury w r. 1783. To ,,usamodzielnienie" polega na łączeniu przez nią nauki prawa z nauką wymowy, krasomówstwa z poetyką, wyjaśnianą przykładami z wybranych autorów, przy czym uwzględniać zaczęto praktyczne ćwiczenie studentów. Oczywiście, że podstawą wykładu była literatura grecka i łacińska, a polonistyka dochodziła do głosu tylko jako poprawne tłumaczenie dzieł starożytnych oraz czytanie łacińskich mów polskich autorów.

Podczas gdy studium Kamykowskiego dotyczy jednego momentu w dziejach polonistyki, to prace Skulskiego, choć tytuł ich podkreśla skromnie tylko pewne wycinki (lokalny — Lwów; personalny — recepcja Krasickiego w szkole), unaoczniają właściwie najważniejsze punkty zwrotne w dziejach polonistyki szkolnej począwszy od w. XIV. Chcąc bowiem należycie przedstawić wybrane przez siebie zagadnienia autor rzuca je na tło ogólnopolskich wysiłków dydaktycznych, przez co mimochodem uzyskujemy orientację w całości.

I tak w pierwszej rozprawie (z. 3, str. 540 i nast.) rozpoczyna od traktatu ortograficznego Jakóba Parkoszowica, po czym omawia wkład humanizmu do dziejów polonistyki (*Dworzanin*, ks. I!) oraz przedstawia najważniejsze ośrodki nauki języka polskiego (Kraków, Pińczów, Królewiec, Toruń, Gdańsk), szczególną uwagę poświęcając Lwowu. W związku z tym kreśli ciekawe sylwetki tamtejszych pionierów polonistyki w osobach Benedykta Herbesta, Jana Ursyna i i. Z kolei przesuwa się przed nami obraz poloni-

styki w dobie wszechwładzy szkolnictwa jezuickiego. Najbardziej zaciekawiają informacje o teatrze szkolnym i opornym stosunku jezuitów lwowskich do zmian wprowadzonych przez Konarskiego na korzyść nauki jęz. ojczystego. Zamknięcie dziejów przedrozbiorowych stanowią charakterystyki dwóch prekursorów nowoczesnej kultury literackiej i językowej: ks. St. Kleczewskiego i W. Szylarskiego.

W dalszym ciągu unaocznia autor wybitne nachylenie życiowo-obywatelskie w polonistyce pijarów lwowskich, po odcięciu Ziemi Czerwieńskiej od Macierzy w r. 1773, oraz rozrost polonistyki ,,nieoficjalnej" na początku XIX stulecia (Ossolineum, teatr, towarzystwa, czasopisma, prywatni nauczyciele). W r. 1826 zostaje utworzona na uniwersytecie lwowskim katedra literatury polskiej, a po ,,wiośnie ludów" język polski otrzymuje miejsce w programie gimnazjów galicyjskich. W związku z tym daje Sk. rzut oka na zakres, podręczniki i metody w nauczaniu języka polskiego wobec nowego położenia narodu. Kamieniami przydrożnymi na szlaku rozwojowym polonistyki galicyjskiej stają się zasłużone nazwiska D. E. Ł. Łazowskiego († 1868), H. Sucheckiego, J. L. Szczepańskiego, a w drugiej połowie wieku: A. Małeckiego, A. Bielowskiego, E. Czerkawskiego, M. Sartyniego, autorów czytanki p. n. *Wypisy c. k. Galicyjskiego Funduszu Naukowego*, dalej niezapomnianego Franciszka Próchnickiego, twórcy *Planu nauki języka polskiego* z r. 1892, a wreszcie Konstantego Wojciechowskiego. Swe wartościowe rozważania zamyka Skulski wiele mówiącym wskazaniem, że i współcześni pionierzy postępowej polonistyki szkolnej przeważnie z ,,Lwiego Grodu" rodowód swój wywodzą.

Studium o Krasickim jako autorze szkolnym (z. 3, str. 518 i nast.) stanowi wyborne uzupełnienie referatu poprzedniego, w którym autor mówiąc o w. XIX ograniczył się do szkoły galicyjskiej. Rzecz o Krasickim otwiera perspektywy na d z i e j e p o d r ę c z n i k a r s t w a p o l o n i s t y c z n e g o we w s z y s t k i c h z a b o r a c h oraz u w y p u k l a d z i a ł a l n o ś ć w y b i t n y c h m e t o d y k ó w. Po szczegóły odsyłamy do samej rozprawy. — Jeśli zaś mowa o ks. biskupie warmińskim, to z wywodów Skulskiego przebija konkluzja, iż przez cały ciąg epoki porozbiorowej twórczość autora ,,Myszeidy" zajmowała poczesne miejsce w kanonie lektury szkolnej; co najwyżej nastąpiło przesunięcie od epiki do bajek i satyr. Jedyne głosy niechętne Krasickiemu, zanotowane przez Sk., to atak Edw. Dembowskiego w r. 1845 i Jana Majorkiewicza w r. 1846, które nie wywarły jednak wpływu na polonistykę szkolną.

Ogólnych problemów metodyki języka ojczystego w dzisiejszej dobie wielkich przemian dotyczą prace Szyszkowskiego i Klemensiewicza.

Rozważania S z y s z k o w s k i e g o (z. 3, str. 594 i nast.) idą po lini tych poglądów, którym autor dał wyraz w swej *Dydaktyce literatury*. W referacie zjazdowym mają one charakter bardziej zdecydowany. Domaga się Sz., by dzieło literackie traktowano w szkole jako całość samoistną i w sobie zamkniętą, w sposób opisowo-wyjaśniający, biorąc za nieodzowny punkt wyjścia bezpośrednie zetknięcie się młodzieży z tekstem literackim. Poddanie się oddziaływaniom utworu wespół z młodzieżą i wzajemna wymiana wrażeń wywołanych przez lekturę, to czynnik — zdaniem Sz. — wstępny, niezbędny dla nauczyciela w jego roli pośrednika między literaturą a wiedzą o niej. To zarazem środek ochronny przeciw stępieniu wrażliwości nauczyciela na zawartość tekstu na skutek zbyt częstego obcowania z dziełem. Dalszy etapem jest naukowe traktowanie literatury. Istotę jego upatruje Sz. w przeciwsta-

wieniu subiektywnym reakcjom, jakie dzieło wywołuje w duszy czytelnika, obiektywnego rozumienia struktury całości dzieła, podlegającej prawom własnym, odrębnym. Wdrażanie w analizę struktury równa się otwarciu uczniom drogi do należytej oceny dzieła lit., wobec którego stosują oni nazbyt często sprawdziany pozaliterackie, oparte na tzw. aktualnych prawdach życiowych. To również przeciwwaga w stosunku do nienaukowych, ściśle wychowawczych celów nauczania języka ojczystego, to kształcenie przyszłego czytelnika, który będzie umiał patrzeć na utwór literacki jako na dzieło sztuki, a nie ograniczy się do szukania tylko interesującej fabuły. Sz. kończy swe wywody stwierdzeniem, że brak u nas (poza nielicznymi wyjątkami) prac lit., które zajmowałyby się „kształtem" twórczości, a nie tylko jej zawartością. Również chwiejność terminologii w zakresie poetyki utrudnia wybitnie realizację w szkole założeń poprzednio wspomnianych.

Referat Klemensiewicza (z. 2, str. 255 i nast.) rozpatruje osobowość nauczyciela polonisty, która — jak wiadomo — jest czynnikiem rozstrzygającym o powodzeniu wszelkich nowoczesnych metod i stanowisk w nauczaniu jęz. ojczystego. Obraz namalowany przez autora to, oczywiście, przepiękny ideał, mający przyświecać każdemu poloniście na drodze życiowej. Okoliczność ta nie zmniejsza naturalnie owej potężnej siły zapładniającej, jaką posiadają wszelkie wartości „mitotwórcze". Niesposób w krótkiej recenzji zapoznać czytelnika z całością wnikliwych i wzruszających naświetleń autora; zadowolimy się tylko pobieżnym przeglądem.

Omawiając rolę polonisty jako pośrednika między wartościami kulturalnymi zawartymi w dziełach piśmiennictwa narodowego a duszą młodzieży, wysuwa autor cały szereg postulatów. A więc: wszechstronna znajomość tegoż piśmiennictwa u nauczyciela, przy czym idzie nie o erudycyjną postawę, lecz jak najbardziej żywy, samodzielny stosunek, kwalifikujący polonistę na doświadczonego i dojrzałego doradcę. Dalej: poświęcenie uwagi najgłośniejszym zjawiskom literackim chwili bieżącej, absorbującym młodzież, jest koniecznością o wiele bardziej palącą niż zatapianie się ponad miarę w dziełach wielkiego kanonu lub stojących poza tym kanonem. Stosunek polonisty do języka ojcz. musi wynikać z połączenia stanowiska rozumowego wobec mowy z uczuciowym; powinien on znaleźć odbicie w własnym języku nauczyciela. W omawianiu dzieł literatur niepolskich potrzebne jest ustalanie cyklów o coraz większej średnicy, zależnie od potrzeb i możliwości. Niezbędna jest znajomość życia polskiego, poznanie krajobrazu i człowieka polskiego w najrozmaitszym jego bytowaniu.

W dalszych wywodach autor uwydatnia wyjątkowe stanowisko polonisty jako wychowawcy, co zresztą młodzież sama w swych ankietach podkreśla. W związku z tym faktem domaga się Kl. od polonisty serdecznego zżycia się z młodzieżą; śledzenia najwybitniejszych przejawów teorii i praktyki pedagogicznej; szczerego umiłowania przedmiotu, którego naucza; stosowania właściwych metod, ażeby godziny języka polskiego nie budziły nienawiści do przedmiotu; nasuwania w ognisko uwagi tego, co naprawdę ważne; zdolności spoglądania na dzieło lit. oczyma wychowanka; odpowiedniej wrażliwości na piękno, które ma sugerować innym; szerokiej skali odczuwania różnych drgnień duszy ludzkiej, uwiecznionych w kreacjach literatury; wreszcie kośćca ideowego w postaci wyraźnego poglądu na świat.

Jaki ma być stosunek między poglądem na świat nauczyciela polonisty i jego uczniów? Najbardziej celowe będzie przytoczenie sądu samego autora

w zakresie tej niezmiernie doniosłej sprawy wychowawczej (str. 267): „Pod jego kierunkiem [sc. polonisty] przeżywa młodzież na podstawie przeróżnych przykładów problematykę światopoglądu. Młodzież oczekuje od polonisty, żeby zajął wobec tych problemów jakieś stanowisko. — A z drugiej żąda, aby uszanowano jej stanowisko wobec problemów"... „Właściwa postawa polonisty będzie tedy polegać na odważnym wypowiadaniu własnego poglądu na świat, z czym połączy się szlachetna i rozumna tolerancja dla innych światopoglądów, które można kształcić, można napinać, ale nie można ich ani złamać, ani w miejsce jednego inny narzucić".

Pracami traktującymi o uniwersyteckim przygotowaniu nauczycieli polonistów nie będziemy w tym miejscu zaprzątać czytelników. Rozprawa J. Saloniego (z. 3, str. 494 i nast.) na ten temat ukazała się już poprzednio w „Poloniście" w zesz. IV r. 1935. Uwagi prof. Ułaszyna (z. 3, str. 622 i nast.), będące odpowiedzią na głośny swego czasu artykuł Kołaczkowskiego i stwierdzające, iż przygotowanie absolwentów polonistyki w zakresie nauki o języku jest raczej za małe, omówiliśmy w „Przeglądzie prasy" (r. V, str. 60).

Niezmiernie doniosłym zagadnieniem nauczania literatury współczesnej w szkole średniej zajmują się dwie prace, wymienione przez nas na ostatku. St. Osiecka (z. 3, str. 484 i nast.) uzasadnia potrzebę zajmowania się w szkole literaturą współczesną, co w obecnej chwili nie budzi już żadnych zastrzeżeń; Z. Mianowska (z. 2, str. 420 i nast.) porusza sprawę odpowiedniego wyboru lektury wśród powodzi współczesnej produkcji lit. Jako sprawdzian wyboru przyjmuje M. połączenie potrzeb ucznia z potrzebami szkoły. Czynnikami wprowadzającymi pewne modyfikacje są: wiek, płeć, narodowość, przynależność klasowa uczniów itp. Wartość artystyczna utworu lit., chociaż konieczna, nie jest sama przez się czynnikiem legitymującym przy wprowadzaniu do szkoły. Pierwsze miejsce muszą otrzymać: nastrój ogólny, stosunek do życia i człowieka, wartości ideowe i moralne. Stąd przeczytanie przez tych czy owych uczniów książki, która uzyskała rozgłos, nie upoważnia jeszcze nauczyciela, by zmuszał całą klasę do lektury danego utworu.

Wychodząc z tych założeń autorka wyklucza od przerabiania w szkole utwory a) tchnące sugestywnym pesymizmem, b) obracające się w tematach patologicznych, c) kryjące pod płaszczykiem naturalizmu cyniczną wizję świata, d) poruszające zagadnienia zbyt odległe od fazy rozwojowej młodzieży.

W tym duchu dokonywa szczegółowo umotywowanej selekcji, głównie w zakresie powieści.

Studium Mianowskiej zawiera niewątpliwie b. dużo akcentów prowokujących do polemiki i zasługuje na to, by stało się zagajeniem ożywionej dyskusji.

H. Schipper.

Poradnik „Polonisty"

Tematy w pisaniu i mówieniu w kl. IV gimn.

...niezmiernie trudno jest dobrać tematy w myśl zasad wyłuszczonych w „Wytycznych" dla klasy czwartej...

Rzeczywiście, uzyskanie naturalności wypowiedzi przy narzucaniu tematu i określeniu z góry formy rozwiązania jest problemem niezmiernie trudnym. Każdy nauczyciel musi poszukiwać tu odpowiedniej sposobności w związku z życiem i okolicznościami, które ono samo nasuwa. Mimo tej indywidualizacji dadzą się jednak uzyskać pewne ogólne warunki szczerej i interesu-

jącej wypowiedzi ucznia. Z własnych doświadczeń przytaczam następujące rozwiązanie, które uważam za wyjątkowo szczęśliwe.

W książce Maykowskiej o retoryce klasycznej (recenzję zob. *Życie Literackie* 1937 zesz. 1) wyczytałem, że w szkołach retorów w pewnym okresie zadawano do wypracowania adeptom retoryki ściśle określone tematy na wygłaszanie np. mowy pochwalnej. Były to zwykle tematy błahe, a chodziło w nich o skonstruowanie odpowiedniego elaboratu retorycznego. Do kuriosów tego rodzaju należał np. temat: ,,Pochwała myszy".

Te wiadomości posłużyły mi za punkt wyjścia do obmyślenia czegoś analogicznego i w klasie IV gimn. Zdałem sobie sprawę, że narzucenie treści byłoby tutaj w najwyższym stopniu niewłaściwe, że natomiast można będzie osiągnąć dobre wyniki w mojej klasie poddając temat ramowy, a żądając z góry formy mowy. Zadałem więc na wypracowanie domowe pochwałę jakiegokolwiek przedmiotu, zjawiska, sytuacji itp. Zaznaczyłem, że pochwała może być wesoła lub poważna, że chwalić można wszystko, co tylko uczennica zechce, że na lekcjach po wysłuchaniu jej mowy zajmować się będziemy wykonaniem zadania układając sobie stopniowo plan krytyki tego rodzaju świadczenia.

Wypracowanie tematu zostało wyznaczone na jedną lekcję i to może było niezupełnie poprawne, albowiem efekt tej pracy był naprawdę tak ciekawy, że od czasu czytania pierwszego wypracowania upłynęło już pięć lekcji, a my jeszcze ciągle słuchamy różnych pochwał z niezmniejszającym się zainteresowaniem. Lepiej było może podzielić klasę na grupy... chociaż... wobec tego, że odczytywaniu wypracowań towarzyszy rzeczywiście duże zainteresowanie, niektóre uczennice opracowują ponownie swoje referaty, zmieniają temat, nadają pierwotnym wypracowaniom doskonalsze kształty, rehabilitują się, o ile pierwsze wypracowanie nie stało na poziomie i uzyskało nieprzychylną ocenę klasy itd. Wszystko to odbywa się przy równoczesnym pogłębianiu teoretycznej wiedzy o konstrukcji, rozplanowaniu, wyglądzie mowy tego rodzaju, przy czym załatwia się wiele spraw dotyczących w ogóle retoryki.

Dla przykładu, jak bardzo płodne wyniki może dać tego rodzaju ramowe formułowanie tematu, przytoczę ,,o czym" mówiły moje uczennice. Usłyszeliśmy więc dotychczas w naszej klasie pochwały:

a) poważne: kursu obrony przeciwlotniczej, lat dziecinnych, bajek Andersena, naszej szkoły za poparcie Pomocy Zimowej, pochwały (jako środka wychowawczego) pszczoły, odpoczynku, ferii;
b) żartobliwe: tramwajów, okularów, kaloszy, wysokich obcasów, wiecznej ondulacji; naszej klasy, gadania na lekcjach, wagarów, próżniactwa, lekkomyślności, retoryki; deszczu na obozie, wdzięków rodu męskiego, pięciu minut przed....

Pewnie jeszcze niejedno usłyszymy.

Jak z tego widać, rozmaitość duża. Zaciekawienie klasy miało podstawę głównie w tym, że każde wypracowanie było niespodzianką zarówno pod względem treści jak i wykonania. Poważnych dyrektorów może w tym zestawieniu, jak i w moich lekcjach, razić błahość tematu, lekkość tonu i atmosfery ,,nauki". Mam na to w zanadrzu gotowe dwie odpowiedzi:

1. że najważniejszym czynnikiem osiągnięcia pożytku z nauczania jest zainteresowanie materiałem, którym w tym wypadku jest dla mnie konstrukcja mowy, podczas gdy same mowy są tylko środkiem, oraz

2. w nauczaniu języka polskiego ważny jest nie temat, tylko jakość opracowania.

A jeśli ktoś tego nie umie czy nie może zrozumieć? Na to już nie ma rady powszechnie obowiązującej. Każdy musi sobie radzić z ludźmi, jak umie.

Film i jego zużytkowanie.

...filmy zużytkowałem dotychczas — zdaję sobie z tego sprawę — bardzo banalnie...

Sprawę kina jako zagadnienie wychowawcze omówił dość szczegółowo B. W. Lewicki w broszurze *Młodzież przed ekranem.* (Lwów 1935. Odbitka z „Gazety Lwowskiej"). Poświęciłem jej recenzję w zesz. V/VI „Polonisty" z r. 1935 (str. 217). Obecnie chciałbym zwrócić uwagę na sprawę zużytkowania filmu w sposób najbardziej celowy w związku z językiem polskim.

1. Film daje schematy obrazowe tych samych elementów, które są składową częścią dzieła literackiego, a więc np. charakterów, akcji. Stwarza przeto doskonałą podstawę do omówienia i udostępnienia uczniom zagadnień dotyczących głównie strony kompozycyjnej odpowiednich elementów. Doskonale kształcić będzie poczucie estetyczne uczniów omawianie takich zagadnień jak np. czy charakterystyka postaci jest dość wyrazista, konsekwentna, jednolita itd., czy akcja została obmyślona i zbudowana właściwie, czy momenty wybrane składają się na całość, jakie błędy (rwanie, fragmentaryczność, brak konsekwencji itd.) wykazuje akcja, itd. Zagadnienia takie i pogłębią stosunek uczniów do samego filmu, i oddadzą duże usługi w uświadomieniu literackim.

2. Niezrównane i niezastąpione wartości wykazuje film jako pomoc szkolna przy nauczaniu opowiadania i sprawozdania. Film dostarcza treści opowiadania nie posługując się przy tym językiem. Dlatego też nie da się niczym zastąpić. Uczeń staje przed wyraźnym zagadnieniem użycia języka jako środka wyrażenia tej samej treści, która była zawarta w obrazach. Podobnie niezastąpionym środkiem pomocniczym w nauczaniu np. opisu jest obraz.

Ażeby ocenić wartość filmu w nauczaniu opowiadania, wystarczy zastosować go jako materiał opowiadaniowy na ćwiczeniu redakcyjnym. Mamy wtedy pod każdym względem jednolity materiał; a więc wszyscy uczniowie to samo widzieli, obserwacja nie była zakłócana zainteresowaniami ubocznymi, te same momenty przenikały do ich świadomości z tą samą siłą. Całą przeto uwagę uczniów możemy skoncentrować na skomponowaniu całości i wyrażeniu. Kompozycja będzie polegała głównie na odpowiedniej selekcji i właściwym syntezowaniu momentów odpowiednio do postawionego zadania („Podajmy treść tego filmu mniej więcej na jednej stronie"!); na doborze odpowiedniego stylu dla oddania nie tylko treści, ale i nastroju filmu.

J. Saloni.

Co lepsze: zeszyt czy teczka...

Należało by raczej powiedzieć, co lepsze: zeszyt o kartkach stałych czy ruchomych. Otóż wyższość zeszytu ruchomego polega na tym, że daje on większą swobodę w grupowaniu materiału naukowego. Jeżeli zaś w każdym przedmiocie swoboda taka jest pożądana, to zwłaszcza w nauce języka polskiego, gdzie uczniowie zbierają materiał z różnych dziedzin przy różnych sposob-

nościach. Raz czytają utwory w porządku wyznaczonym przez pewne pokrewieństwa tematyczne lub ideowe, innym razem rozważają je pod kątem widzenia przynależności do pewnego autora lub epoki. Raz analizują materiał językowy w ścisłym związku z wybranym tekstem literackim, innym razem zużytkowują go jako podstawę rozważań czysto gramatycznych. To znów przy sposobności poprawy wypracowań wyłaniają się najrozmaitsze kwestie natury kompozycyjnej, stylistycznej, gramatycznej, ortograficznej itp., które rozproszone w różnych miejscach zeszytu pozostaną pozycją martwą, wcielone zaś w odpowiednie działy dadzą nauczycielowi możność odwołania się do nich jako do rzeczy już przerobionych, uczniowi zaś sposobność zużytkowania ich przy poprawie błędów indywidualnych. To samo można powiedzieć o wiadomościach z zakresu poetyki, które uczeń zdobywa przygodnie przy lekturze różnych utworów, czy z zakresu historii literatury, które wiążą się zazwyczaj z lekturą poszczególnych dzieł i dopiero należycie uporządkowane i zebrane w całość pozwolą uchwycić znamienne rysy twórczości wybranych autorów, charakterystyczne cechy pewnych prądów literackich itd. Oczywiście można to samo przeprowadzić posługując się zeszytem gotowym, ale czyż można z góry przewidzieć, ile miejsca zajmą w nim notatki z zakresu nauki o literaturze, ile zaś z dziedziny pisowni, ile kartek należy poświęcić temu czy innemu autorowi, temu czy innemu cyklowi utworów. Chyba, że notować będziemy lekcję po lekcji, ale taki zeszyt będzie raczej zastępował dziennik szkolny, niż spełniał rolę dydaktyczną, tj. służył uczniowi do utrwalenia i ewentualnego powtórzenia zdobytych wiadomości, nauczycielowi zaś do kontroli codziennej, systematycznej pracy młodzieży.

Jak nauczyciel ma się przygotować do opracowania większych utworów.

Zapytuje Pan(i). Sprawa rzeczywiście niełatwa przy dzisiejszym systemić nauczania, kiedy trudno z góry przewidzieć, jakie zagadnienia mogą się wyłonie w związku z różnorodnymi zainteresowaniami młodzieży oraz trudnościami, jakie w różnych środowiskach może nastręczyć lektura tego samego dzieła. Jeśli chodzi o sprawy, które wymagają natychmiastowego rozpatrzenia, to chyba jedna na to rada — znać tekst utworu tak dokładnie, by móc w każdej chwili sprostować błędne jego interpretacje przy pomocy trafnie wybranych urywków lub przynajmniej dobrze zapamiętanych szczegółów fabularnych. Zazwyczaj jednak opracowanie większych utworów rozpada się przynajmniej na dwie fazy a) ustalanie zagadnień na tle swobodnego porozumienia z młodzieżą drogą ustną lub piśmienną, b) opracowanie wybranych tematów na podstawie przygotowania domowego uczniów. Wówczas nauczyciel musi na równi z młodzieżą przewertować powtórnie dzieło i zebrać potrzebny materiał jeszcze sumienniej niż uczniowie, ewentualnie sięgnąć nawet do literatury pomocniczej, by w odpowiedniej chwili skierować rozważania młodzieży na właściwe tory. Co się zaś tyczy przebiegu samej lekcji, to konieczne jest oczywiście obmyślenie pewnego planu, ale plan ten musi być na tyle elastyczny, by w razie potrzeby mógł ulec niezbędnym modyfikacjom. Najważniejszą rzeczą zaś jest utrzymanie rozważań młodzieży w takich ramach, by doprowadziły bądź do wszechstronnego oświetlenia wybranego tematu, bądź do istotnego rozwiązania podjętego problemu. To zaś zależy przede wszystkim od talentu dydaktycznego nauczyciela i od należytego wdrożenia młodzieży do pracy.

Jak opracowywać „Pana Tadeusza" i „Zemstę" w dzisiejszym gimnazjum.

Odpowiedź krótka: tak jak każdy inny większy utwór zamieszczony na liście lektury podstawowej lub uzupełniającej. Zbadać, co uczniowie własną pracą wydobyć zdołali z obu tych utworów, co ujęto płytko lub błędnie, pogłębić i sprostować, a jeśli starczy czasu, wskazać na te wartości, które uszły uwagi młodzieży. Zresztą istnieją piękne przykłady takich opracowań w artykułach St. Pelińskiego: Lektura „Ogniem i mieczem" i „Pana Tadeusza" (Polonista, R. III 1933) i J. Wokulskiej-Piotrowiczowej: Lektura „Zemsty" Fredry w kl. III gimn. (Gimnazjum 1935/6 Nr. 8—9); najlepiej więc przeczytać je raz jeszcze i ...zrobić to zupełnie inaczej.

W. Szyszkowski.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Nowe Oddziały Towarzystwa.

Oprócz Oddziałów, które wymieniliśmy w poprzednim zeszycie „Polonisty" następujące Oddziały przedstawiły już Zarządowi Głównemu spisy członków Zarządu:

Bydgoszcz: dr E. Winkler — przew. (Seminaryjna 3), dr J. Piechocki — zast., M. Białecki — sekr., Z. Modrzejewska — skarb. Chełm Lub.: A. Sarbinowski — przew. (Narutowicza 7), St. Żochowska — zast. W. Matyszczuk — sekr., Al. Kopystyńska — skarb. Lublin: dr P. Gdula przew. (Ogrodowa 14), W. Kossowska — zast., St. Jedlewski — sekr., Z. Bielska — skarb., Kl. Gajewska — ref. Łódź: Siedziba: Narutowicza 58 (Gimn. Czapczyńskiej). Dr T. Czapczyński — przew., dr St. Skwarczyńska — zast., W. Wrzesińska i insp. Ark. Mirkowicz — sekr., A. Czapliński — skarb, Łuck: W. Woś — przew. (Unii Lubelskiej 22), E. Wojniczówna — zast.. A. Goldbergowa — sekr., Al. Jaworczak — skarb. Przemyśl: dr St. Jerschina — przew. (II G. P., 3 Maja 12), St. Jurek — zast., Z. Pietrusiewiczówna — sekr., Sz. Olearczyk — skarb. Pińsk: dyr. St. Mercik — przew. (Gimn. ul. Kościuszki 45), A. Sułowska — zast., M. Kulicka — sekr., K. Ilewicz — skarb., J. Romanowski — kier. sekcji lit., J. Strachowska — kier. sekcji prasowej. Piotrków Tryb.: M. Sarnecka — przew. (Piłsudskiego 71 m. 10), N. Strychalski — zast., J. Olczykowa — sekr., N. Wojciechowski — skarb., St. Rembek — referent. Płock: dr R. Pachucka — przew. Równe: dyr. Al. Santer — przew. (G. P.), dr J. Kammer — zast., S. Langholz — sekr., Z. Kosior — skarb. Radom: dr. J. Gawlik — przew. (Staromiejska 14 m. 3), J. Markowska — zast., J. Olszakowa — sekr., M. Domańska — skarb. Stryj: K. Węgrzynowski — przew. (Jagiellońska 53), dr J. Wilczyński — zast., M. Radecka — sekr., K. Czarnecki — skarb. Wilno: Siedziba: Państw. Gimn. im. Mickiewicza (Dominikańska 3/5). Dr J. Wokulska-Piotrowiczowa — przew., W. Achremowiczowa — zast., J. Budkowska — sekr., L. Sienkiewicz i H. Miłkowska — skarb. Zamość: A. Szczerbowski — przew. (G. P.), A. Sobolewska — zast., T. Gajewski — sekr., M. Gajewska i J. Juśko — skarb.

Z Oddziału Warszawskiego.

W marcu br. wygłoszono nast. referaty: D. Hopenstandt: *Satyry Krasickiego. Próba morfologii i semantyki;* T. Radoński: *Próba nauczania przemówień w oparciu o klasyczną teorię wymowy;* L. Fryde: *O powołaniu krytyki literackiej.* W kwietniu odbyło się zebranie Sekcji Szkół Zawodowych, na którym omówiono organizację Sekcji, plan pracy oraz projekty programu jęz. polskiego w liceach zawodowych. Zwołano również wielkie zebranie polonistów celem przedyskutowania projektów minist. programu jęz. pol. w liceach. Szczegóły zebrania podamy w następnym zeszycie.

Dalsze prace organizacyjne.

Wszyscy członkowie Towarzystwa otrzymują już regularnie ,,Polonistę" i ,,Życie Literackie". Wszelkie reklamacje dotyczące spraw pieniężnych należy zgłaszać bezpośrednio na adres skarbnika gen. kol. Stanisława Niewiadomskiego, Warszawa, Al. 3 Maja 5 m. 18. W innych sprawach adres dla korespondencji z Zarz. Gł. **sekr. gen. T. Sivert, Nowogrodzka 43 m. 25; zamówienia na wydawnictwa:** Z. Jętkiewiczowa, Smolna 18 m. 10.

Uprasza się kol. kol. Komisarzy Zarządu Gł. o jak najrychlejsze załatwienie poruczonych im zadań i o przesłanie należnych sprawozdań.

Przypomina się Oddziałom obowiązek natychmiastowego uregulowania składek celem umożliwienia Zarz. Gł. sprawnej działalności. **Wszystkie składki oblicza się od 1 stycznia 1937, bez względu na to, kiedy zostały wpłacone.** Dzięki temu uzgodnieniu z okresem bilansowym czasopism Towarzystwa **każdy członek otrzyma też pisma za ten okres czasu.**

T. Zarząd Gł. wysłał już okólniki do Oddziałów, aby w jak najszerszej mierze starały się wciągać do współpracy miłośników polonistyki spoza terenu szkolnego, w miastach uniwersyteckich profesorów, docentów i asystentów polonistyki w wyższych uczelniach.

T. Zarząd Gł. zabiega już o stały lokal Twa. Szczegóły podamy w nast. numerze.

O ostatecznym terminie Walnego Zgromadzenia Oddziały zostaną powiadomione piśmiennie. **W każdym razie W. Zgrom. nie odbędzie się 2 maja br., gdyż prace przygotowawcze Oddziałów i Zarz. Gł. nie zostaną zakończone do tego czasu.**

Przed zamknięciem numeru.

Ukonstytuowały się Oddziały we Lwowie w nast. składzie: dr Br. Nadolski (Snopkowska 15) — przew., dr J. Dalbor-Żlabowa zast., Zb. Ciećkiewicz — sekr., J. Mierzwa — skarb.: w Płocku: dr R. Pachucka — przew., (ul. P. O. W. 23), ks. J. Góralski — zast., St. Gołębiewska — sekr., B. Malinowska — skarb.; w Włocławku: Siedziba w gimn. im. Długosza (Łęgska 26), M. Zytner (św. Antoniego 25) — przew., J. Antoniukowa — zast., P. Czarnecki — skarb., J. Kwiatkowski — sekr.

Ukonstytuowały się też Oddziały w Łomży, w Siedlcach i Tarnowie, ale nie podały jeszcze składu Zarządu. Dnia 24 kwietnia odbędą się Walne Zebrania konstytuujące w Katowicach i Krakowie. Do tej chwili zorganizowało się już 28 Oddziałów. Vivant sequentes!